GIOVANNI MARCHESINI
della R. Università di Padova

NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE

ROMA-MILANO
SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI
DI
ALBRIGHI, SEGATI e C.

1909

(09-8141 — Roma, Tip. E. Voghera.

INTRODUZIONE.

Negli scritti qui raccolti, usciti in epoche diverse, dal 1898 al 1909, in varie *Riviste*, e più specialmente nella *Rivista di filosofia e scienze affini* da me diretta (1899-1908), domina, variando i soggetti, una nota fondamentale che si può esprimere brevemente così: *L'indirizzo positivo della Pedagogia non impedisce ma provoca, assicura e convalida, nella educazione, il moto delle idealità.* Infatti l'esperienza — da cui il detto indirizzo trae i propri caratteri — è per sè stessa non solo feconda d'idealità, ma capace di suggerirne una sufficiente giustificazione; e da essa provengono razionalmente le norme pratiche più utili alla sincera elevazione dello spirito. La Pedagogia che detta queste norme desu-

mendole dalla esperienza, risponde pertanto in pari tempo alle esigenze speculative e pratiche.

Che è l'esperienza? È il fatto stesso del vivere, quale si presenta nelle varie forme fisiche, intellettuali, morali. È natura che si riflette su sè stessa e si svolge in termini che abbracciano il campo estesissimo del sentire, dell'ideare e dell'operare; ed è, nelle sue manifestazioni esplicite, coscienza. La natura esteriore co' suoi ritmi si continua ne' ritmi della psiche, nella quale si accolgono inoltre, in combinazioni svariatissime, i prodotti molteplici della esperienza umana, diretta e storica. Da queste varie sorgenti (naturali, sociali e storiche) la personalità trae gli elementi della propria formazione e del proprio incremento; nascono da esse i varî prodotti educativi, vale a dire la cultura, la sapienza pratica, le abilità singole, le abitudini della vita.

L'educazione è opera di addestramento, e i mezzi e i termini di questo appartengono all'esperienza, come ogni specie di lavoro che tenda ad un fine; è opera di elevazione, e l'uomo non si eleva senza un

modello *umano*, che l'esperienza fornisce (specialmente con gli uomini grandi): è infine opera di conformità, di adattamento, che non si comprenderebbe fuori del vasto campo della esperienza biologica, umana. Nell'esperienza è il contenuto essenziale dell'Io; epperò è in essa anche la materia necessaria alla costruzione del mondo ideale, e, per conseguenza, è in essa il fondamento e l'àmbito della educazione.

Nell'esperienza umana noi ritroviamo non solo il fatto ma pur l'ideale della educazione, e affermiamo l'uno e l'altro come una necessità naturale, al medesimo titolo che ogni altro fatto e ideale che risponda alle leggi dell'essere e della vita. Valutiamo poi questo ideale educativo ne' suoi modi e gradi alla stregua stessa dell'ideale etico, poichè a questo esso partecipa essenzialmente. Riconosciamo pertanto, che l'ideale educativo essendoci presentato dall'esperienza, ossia dalla realtà della vita, fuso con l'ideale etico, è necessario al pari di questo, e non abbisogna d'una giustificazione metafisica. L'uomo ha già in sè, per le energie naturali della sua coscienza, e considerato in relazione all'ambiente

formativo di questa, la prima ragione d'essere delle idealità più alte.

Non è necessario avere anzi tutto data una giustificazione metafisica del valore della vita per poter giustificare poi le idealità umane, poichè queste non nascono da astrazioni metafisiche e dogmatiche (a cui quindi debbano essere riferite per essere intese e spiegate), ma dall'intimo essere della personalità stessa; e perchè inoltre soltanto da esse proviene il valore stesso della esistenza. La loro essenza non è intellettuale, ma affettiva e biologica; ed è nella natura stessa umana in quanto nei contatti della convivenza si estrinseca e si erige verso il suo proprio più alto dominio.

Tanto è naturale nell'uomo il culto delle idealità, e così vano è il ricorso alla metafisica per giustificarlo, che anche se pensassimo la vita come soggetta a delusioni fatali, e non credessimo nel trionfo finale dell'assoluta bontà e dell'assoluta giustizia, non cesserebbe tuttavia di avere in noi una imperatività assoluta il sentimento dell'onesto e del giusto. Questo sentimento adunque è vita; è natura umana cosciente; è legge dello spirito umano, come della ci-

viltà. La metafisica è impotente a crearlo, come è impotente a distruggerlo. Anzi dalla concezione tragica della esistenza umana, che la metafisica offrisse, acquisterebbero maggior pregio le idealità medesime, poichè mantenendo la imperatività *assoluta*, *incondizionata*, esse pongono sè stesse disinteressatamente; e in ciò sta, in ultimo, il loro valore supremo.

L'educazione, con i suoi ideali più alti, risponde alla realtà naturale e all'esperienza, dove è legge il perseverare delle energie umane, e la tendenza al loro intrinseco incremento. Un organismo tende a conservare le proprie energie biologiche, così che ne siano favorite le condizioni d'esistenza; e ha in ciò il suo fondamento naturale l'educazione fisica. La psiche tende a perseverare, vale a dire a svolgersi nel pensiero, negli affetti, nella capacità d'azione; e in ciò ha il suo proprio fondamento naturale l'educazione intellettuale e morale. L'educazione ha dunque nella *natura* dell'uomo, quale ci è data nella esperienza, il proprio fondamento razionale; e vi ha pure il proprio vitale impulso.

Il dominio dello spirito, ne' suoi gradi, è una progressiva specificazione delle tendenze naturali, e vorremmo dire istintive. Nell'idealità si *reintegra* la realtà naturale; e in questa reintegrazione è la essenza dell'educazione. La tendenza al sapere trova nella cultura, e nell'opera onde questa s'impartisce e si ottiene, la propria specificazione ideale; e analogamente si dica delle tendenze affettive e pratiche. Se per esempio l'educazione insegna ad amare *nobilmente* e ad operare *moralmente*, con ciò essa fa opera di *continuità ideale*, poichè l'amore nobile e la condotta conforme alle moralità sono specificazioni d'una legge che sta a fondamento dell'esistenza personale. Se l'educazione mira a creare nella coscienza dell'individuo un vero e proprio *regno dei fini*, ossia la libertà etica, con ciò essa non si contrappone alla natura, ma la svolge e dirige, elevandola. Se per essa s'insegna ad amare la patria, poichè nell'amore di questa si designa un'idealità santa, e nella *religione della patria*, nel sentimento d'una religiosa custodia del patrimonio sacro di essa, s'indica la più schiettamente umana, la più

eroica e nobile delle religioni, con ciò non si sovrappone un mondo artificioso d'idealità fittizie sul mondo delle tendenze naturali o istintive, ma s'integra con il patrimonio delle tradizioni storiche un bisogno iniziale, profondo, irresistibile d'ogni essere umano.

Questo positivismo pedagogico, che coglie nel mondo dell'esperienza le idealità riconoscendole come necessarie, e ne indica lo svolgimento, pur naturale, mediante la reintegrazione di naturali elementi o tendenze, risponde pertanto, come dicevamo, parimenti alle esigenze scientifiche e pratiche; e vi risponde ben più utilmente che un *idealismo* per cui si perdesse di vista l'uomo reale, e si mirasse a educare trascendendo la realtà viva e vera della esperienza, per il miraggio di idealità assolute e di principî non convalidati dall'esperienza.

Gli ideali a cui è possibile elevare la coscienza dell'uomo, rendendoli intimamente operativi, non sono assoluti se non *di nome*, poichè *di fatto* essi si riducono alle potenzialità naturali degli individui, e risentono sempre in questi le loro peculiari condi-

zioni bio-psichiche. Ma il termine dell'elevazione che essi, per queste limitazioni, rappresentano, è l'unico termine efficace, o *di fatto* possibile; e subordinatamente a questo limite dell'esperienza si traccia, con la sua relativa efficacia, quell' opera savia e paziente dell'educazione, ch'è un *diritto naturale* dell'individuo e della specie; si traccia una pedagogia che fra loro concilia — come si vuole negli scritti seguenti (1) — i diritti della ragione e del sentimento.

---

(1) Questi scritti infatti mentre trattano soggetti diversi, concordano tutti ne' principî che io ritengo fondamentali secondo l'interpretazione che credo doversi dare al positivismo nella pedagogia. Questi principî sono svolti più specialmente negli scritti IV, V, VII, VIII, X, dei quali il più lontano, il IV, risale al gennaio del 1905; ma ad essi rispondono per l'indirizzo speculativo, anche gli scritti rimanenti, e per esempio il I e il II, del 1896 e del 1899, che perciò ripubblico, facendoli precedere per ragioni cronologiche. Raccogliendo qui insieme tutti questi scritti, sebbene abbiano importanza diversa, ho seguito una vecchia consuetudine, e nel medesimo tempo ho ritenuto che non fosse questo un mezzo inutile a promuovere le ricerche pedagogiche, con la lusinga di qualche vantaggio per la scuola e l'educazione.

I.

La nuova educazione (1).

SOMMARIO. — 1. Il problema pedagogico e il problema sociale. — 2. Positivismo e Pedagogia. — 3. Il concetto della vita nell'educazione. — 4. La fede scientifica. — 5. Filosofia e Pedagogia — 6. Pedagogia e Storia. — 7. Gli studî di psicologia pedagogica. — 8. La funzione educativa della scuola. — 9. L' ufficio del maestro. — 10. Ancora la funzione della scuola. — 11. La formazione del carattere. — 12. Le tradizioni patrie.

1.

Si è ripetuto più volte che il problema dell' educazione si collega intimamente col problema sociale; e si è con ciò dimostrato d'intuire con la complessità del problema sociale, l'importanza del problema pedagogico. Ma riconosciuto il rapporto di connessione generica dei due problemi, accanto ad essi sorgeva necessariamente un nuovo problema; ossia, dopo definita la quistione sociale, e stabilito il valore teoretico e pratico dell'educazione, si dovea

---

(1) Conferenza tenuta nella Società pedagogica di Ferrara il giorno 20 dicembre 1896, e pubblicata nel fascicolo LXXIV della Rivista « Il pensiero italiano » di Milano. (Febbraio 1897). La ristampo, con qualche ritocco, per quella omogeneità di vedute che essa rappresenta con gli scritti successivi, in cui le vedute stesse si allargano e si precisano.

chiedere come fosse possibile, collegando la quistione pedagogica alla quistione sociale, far servire l'una alla soluzione dell'altra. La grande importanza del fatto dell'educazione, nel moto evolutivo della civiltà, e gli stretti legami che esistono tra il fatto dell'educare e gli altri fatti sociali, dovea aprire l'adito alla fede nell'efficacia etica dell'opera educativa.

La Pedagogia nuova non poteva non subordinare a questo principio teoretico le sue indagini e conclusioni pratiche, concorrendo così pur essa — come la psicologia, la morale e la sociologia — alla risoluzione del problema sociale. Infatti il pedagogista oggi avverte che il problema sociale è non soltanto economico, ma anche, e innanzi tutto, educativo; ed egli inoltre pensa che se il problema sociale è essenzialmente pratico, non potrà essere altrimenti del problema pedagogico contemporaneo. Pertanto il pedagogista sente di dover tenere necessariamente conto de' fatti, e rivolgerne il moto progressivo ai fini più alti e più umani; il che implica ch'egli informi la scienza e l'arte dell'educazione a' dettami delle varie scienze, per ciò che queste hanno potuto cautamente raccogliere anche in servigio della pedagogia; i quali dettami infine egli seguirà con intento squisitamente civile.

2.

La scienza nuova — positiva — è stata recentemente accusata d'aver tutto demolito senza nulla ricostruire, e l'accusa ha trovato un'eco, forse per-

chè l'uomo pare talvolta provi maggior compiacimento nell'accusare che nel difendere. Non mancano tuttavia gli argomenti validi di difesa della scienza.

Per ciò che riguarda la scienza applicata alla pedagogia, sarebbe vano accusarla di non aver dato una pedagogia nuova fondata su basi solide, costruita con elementi durevoli, dopo che si sono gettati da parte, come inutili o nocivi, quegli strumenti e quel materiale con cui si fabbricavano uomini falsi. L'accusa risentirebbe certamente del preconcetto, e del partito preso. Nè essa per vero potrebbe bastare a scuotere le basi scientifiche della pedagogia, e a menomare la funzione altamente civile propria di quella pedagogia che dalla scienza attinge norme e criterî. Non è razionale combattere il metodo positivo nella pedagogia, poichè non vi è scienza possibile fuori di questo metodo; e sarebbe strano pretendere che la pedagogia non dovesse atteggiarsi nello stesso modo che le altre scienze.

Il positivista nelle scienze filosofiche nulla afferma se non lo soccorre una reale esperienza, e questa egli assume come tutti gli scienziati. Ove i fatti manchino a stabilire una verità o a concepire un'ipotesi, egli trova prudente il silenzio o il riserbo. Ciò turba molti, i quali vorrebbero che si parlasse sempre anche quando non si sa, per ripetere quello che dicono loro, e accettare le loro credenze dogmaticamente imposte. Così si confondono il dogma con il vero, la cieca credenza con la prova rigorosa, e non si ammette che una fede possa sussistere anche accanto alle verità della scienza, e da

queste sia sorretta e promossa. È per contro una fede la stessa scienza, che contiene, nel suo sostrato, elementi comuni con la fede religiosa; ed è fede che merita d'essere coltivata per sè stessa. Ciò che si deve assolutamente ripudiare è il connubio della verità coll'errore manifesto, dovunque questo e quella si trovino, nella scienza o nella fede. La loro unione mostruosa, è tale da non sodisfare alcuno, se non si sovrapponga alla perspicacia e alla convinzione logica un interesse personale, che renda l'individuo del tutto cieco ed egoista.

Accettando così, dopo una seria dimostrazione, ogni verità, che tale risulti, e respingendo, dovunque sia, l'errore, il positivista rende il dovuto omaggio alla dignità dell'umano pensiero, a cui non si può richiedere di condannare la scienza per salvare la fede. Ma anche la scienza provvede, come ripetiamo, a promuovere il bisogno di credere oltre il puro fatto; e del resto possedere, col senso del vero, quello del verosimile e del possibile, significa porre come oggetto ideale, oltre a ciò ch'è evidente, anche ciò che un giorno potrà diventare tale, e che intanto la ragione non esclude assolutamente, e il desiderio affretta e coltiva.

Io non mi posso dilungare sulla quistione tanta dibattuta dei rapporti della scienza con la fede: (1) ma ho voluto accennarvi per ribattere l'accusa di

---

(1) Ne ho trattato in vari luoghi de' miei libri, e specialmente nel volume « L'intolleranza e i suoi presupposti ». Torino, Bocca, 1909.

scetticismo che si formulasse contro il positivista, chè, anzi, se questi sa intendere il positivismo, sostiene con tutto il vigore che gli deriva dal senso del reale, e di quel reale, anzitutto, ch'è la coscienza sua, specialmente la fede in quelle idealità supreme che sono anche le più salutari alla convivenza. Ciò, per certo, assicura il prestigio e l'avvenire del positivismo che codeste idealità accetta come fatti derivanti dalla società, e le promuove con la critica stessa, e vuole che solidamente si applichino alla vita sociale.

I fatti talora mettono paura, e veramente le prove che essi rendono sono talora terribili, sia perchè possono rapire delle illusioni beate, sia perchè taluno, vedendo quanto sia potente la funzione scientifica del fatto, potrebbe rendersi di questo idolatra, sacrificando i diritti del sentimento. Ma si rinuncerà dunque al fatto come criterio di verità ed elemento di scienza, solo perchè le applicazioni razionali di esso possono dolere, o perchè taluno ne abusa? Tanto varrebbe rinunciare alla scienza, solo perchè vi sono dei falsi scienziati.

Se poi per questo esagerato timore si rinunciasse alla pedagogia scientifica — a quella pedagogia che si fonda sulla nozione scientifica del fenomeno fisiologico, psicologico, morale e sociale — si lascierebbe incontrastato dominio a una pedagogia che di buono non avrebbe fuorchè qualche aforisma, a una pedagogia campata in aria, infarcita di errori, che la scienza nuova ha ormai consegnato definitivamente alla storia.

Non dirò per questo che nella Pedagogia nuova tutto sia da accogliere, e che nelle applicazioni del metodo positivo alla scienza dell'educazione, non vi siano delle esagerazioni deplorevoli; non tacerò anzi che il *fatto*, col potere suo suggestivo, ha, presso qualche pedagogista, offuscato un po' l'*idea*, il *sentimento*, la *ragione* stessa. Ma l'esagerazione e le deviazioni possono e devono correggersi; e d'altra parte sarebbe ridicolo, valga il ripeterlo, respingere un intero sistema, tutta una scienza, tutto un metodo, solo perchè alcune parti o criterî sono da riprovarsi. Soggiungerò che il torto, se vi fu, fu di qualche positivista, non del positivismo; e sarebbe strano che su questo, come metodo di meditata e cauta ricerca, si facessero cadere tutti i torti che possono toccare questo o quello fra i suoi seguaci. Infine i torti devono dirsi chiaramente con l'intento spassionato di purificarne la pedagogia; dopo tutto il pensiero guadagna più a confessare i suoi errori e a darsi cura di correggerli, che non guadagnerebbe a mascherarsi. — Ma vediamo di accennare della nuova educazione che la pedagogia scientifica comporta, alcune vedute particolari.

3.

Mentre una volta l'anima e il corpo si consideravano come due cose assolutamente distinte, e riusciva assai malagevole spiegare quella certa relazione che pur appariva come innegabile fra loro, oggi una scuola che ha per seguaci gli scienziati filosofi e i filosofi scienziati, concepisce l'anima

come funzione del corpo. I fenomeni psichici sarebbero una naturale espressione delle condizioni organiche. Da questo principio scientifico fondamentale nacque il seguente importantissimo corollario pedagogico: A coltivare con profitto l'anima, è necessario coltivare innanzi tutto il corpo: l'educazione fisica è base dell'educazione intellettuale e morale.

Il concetto della *vita*, disciplinato dalle scienze biologiche, venne in questo modo a costituire il cardine della pedagogia positiva, e si tradusse in una norma fondamentale da cui prende forma e indirizzo la nuova educazione. Ma conviene non fraintendere i limiti entro i quali questo corollario deve diventare norma di pedagogia.

L'arte dell'educare, per il concetto biologico che venne ad informarla, si avvantaggiava; però francamente notiamo come il concetto stesso — non la pedagogia scientifica — sia stato compromesso da quelli che l'hanno esagerato. Per questa esagerazione — non nuova, come esagerazione, nella storia delle grandi idee — il concetto della funzione organica, che dovrebbe essere un punto di partenza, finirebbe infatti per diventare il punto più saliente di arrivo, cosicchè parrebbe trascurabile tuttociò che non fosse essenziale al fatto del vivere.

Ciò che più preme, ha scritto lo Spencer, è che l'uomo sia un *animale robusto*; ma sarebbe, osserviamo, disastroso che l'uomo, per essere robusto, restasse, a così dire, soltanto *animale!* Guai se, allucinati dall'importanza che nella vita ha la salute fisica, trascurassimo o sacrificassimo la salute in-

tellettuale e morale! Gli stimoli per i quali si svolge la vita, nell'individuo, nella famiglia, nella società possono essere e sono di fatto molti e varii, e al loro moltiplicarsi e differenziarsi corrisponde l'effetto, molteplice e vario, della loro azione, che si disegna in una scala ascendente di valori. Ora essi appunto devono raccogliersi, integrarsi, graduarsi, nella finalità educativa.

Applicandosi pertanto alla pedagogia il concetto della *vita*, non deve dimenticarsi questo complicarsi di stimoli, e il succedersi graduale delle tendenze e dei sentimenti; devesi ricordare che la migliore, la più splendida fioritura della vita, è non nella *robustezza animale*, ma nella robustezza, a così dire, intellettuale, morale e civile.

Concediamo che lo scopo a cui pur l'educazione deve mirare è l'utile sociale, ma è ovvio che si deve escludere che l'utile vero e più alto sia puramente biologico. Se l'educazione ha un fine etico, deve sollevarsi al di sopra dell'animalità e della forza puramente fisica; deve fare l'uomo, riducendo la forza fisica a sussidio dell'intelligenza e del potere morale: non dev'essere infine ispirata a un gretto utilitarismo. L'utilitarismo non è tutta la morale: è piuttosto un vestibolo della Morale, e, se non vuole essere un utilitarismo volgare, molto deve in esso correggersi, perchè ne siano frenati nella pratica i possibili eccessi, e non sia gretta e volgare l'interpretazione della naturale finalità dell'*utile*.

Oggi non è raro trovare chi d'una qualsiasi disciplina — fatta eccezione delle più pratiche —

si domandi: Ma a che, infine, può essa giovare? Non porta nella mente un inutile ingombro, e una perdita di tempo? Non sarebbe meglio che il tempo s'impiegasse altrimenti, studiando qualche cosa che *alla vita* giovasse di più? Tale osservazione fa credere che l'uomo viva di solo pane, e seguendola si rischia di dimenticare l'azione che una disciplina può avere ed ha sullo sviluppo dell'intelligenza, creando l'abito della riflessione, la giusta misura degli apprezzamenti, il senso del decoro intellettuale, il rispetto alla scienza, all'arte, alla *vita* stessa. Si viene in certo modo a supporre che la dignità personale, la quale comprende mente e cuore, pensiero e azione, volontà e operosità, si risolva in ultimo nel valore economico. Ma con questo modo irrazionale d'intendere la vita, si disconosce della vita lo scopo vero e più alto, per cui, se la società non deve essere un branco d'animali disciplinati, più che da altro, dalla sferza della legge punitiva, l'individuo deve pensare a qualche cosa che non si esaurisca nella brama della materiale fortuna, a qualche cosa che di lui faccia non un servile seguace della legge, ma un cittadino cosciente che come crea e rinnova le leggi, così le rispetta per spontaneo impulso, e con senso elevato di dignità morale. Si disconosce insomma la necessità che la vita civile svolga nel seno suo, con alto sentimento di disinteresse, le idealità più alte, a cui più l'uomo deve il proprio valore.

Se nella vita sociale queste idealità non splendessero, l'uomo si ridurrebbe a quello stato di na-

tura imaginato dall'Hobbes e da lui formulato nella nota frase *l'uomo è per l'uomo un lupo*; il criterio dell'utile giustificherebbe, allora, ogni sorta d'immoralità pubbliche e private, darebbe ansa al sopruso o al dolo dei governanti come all'ignavia e al servilismo dei governati; cementerebbe l'apatia intellettuale, lo scetticismo morale, la sfiducia negli educatori e negli educandi, il disprezzo d'ogni atto disinteressato; solleciterebbe infine la degenerazione degli individui e dei popoli.

L'educazione fisica è per certo il fondamento dell'educazione intellettuale e morale; e deve esistere, tra l'educazione fisica intellettuale e morale, quell'armonia che esiste fra i tre ordini corrispondenti di attività; fra l'attività fisica, intellettuale e morale. E codesta educazione dovrà curarsi specialmente negli esseri deboli, per renderli intellettualmente capaci, moralmente forti. Ma ciò non dimostra che l'ordine ideale si debba capovolgere, e che l'educazione fisica debba porsi in cima alle nostre aspirazioni, per ciò solo che l'educazione fisica è fondamentale. Essa non è che il primo gradino; questo si deve sorpassare per giungere in capo alla scala, dove si deve pur giungere, se non si vuole aver fatto inutilmente il primo gradino.

La robustezza e la sanità basterebbero all'uomo s'egli fosse nato soltanto per vivere. Date alla vita un significato e un fine superiore, e la robustezza fisica vi parrà un semplice mezzo, non un fine esclusivo.

4.

Reagendo contro un eccesso che s'imputa al positivismo, ho creduto di fare del positivismo schietto: nè io saprei intendere altrimenti il positivismo vero. Ora, è appunto questo positivismo che, corretto, e se volete anche ricorretto (valga l'insistervi) può fecóndare sempre più la pedagogia teoretica e applicata, là scienza e l'arte dell'educazione. Esso insegna a partire da ciò che è, e a temperare i nostri sforzi per essere più certi che riusciranno al loro effetto: c'insegna anche, come ripeteremo più tardi, a tener conto della storia, anzi appunto in omaggio a ciò che la storia insegna, e in generale all'esperienza, il positivista schietto deve tener vive ed alte nella vita, nella scienza e nella filosofia, le idealità maggiori. Chi ragiona partendo da ciò che dovrebbe essere, anzichè da ciò che è, non è sempre felice nella scelta dei mezzi dei quali valersi per educare, e un difetto radicale si rileverebbe ne' loro fondamenti teoretici. Movendo per contro dalla esperienza, si può razionalmente salire anche a un dover essere pratico, e adattarvi i mezzi praticamente più efficaci. Molto si attinse per certo, nell'educazione, dalla conoscenza psicologica dell'educando, e dall'esperienza che gli altri hanno fatto nell'opera educativa. Sono i fatti che generano le teorie più valide, e per essi il generoso volere si tempreràarmonizzando fra loro il reale e il possibile.

Fu del resto seguendosi questa norma essenzialmente positiva che si proclamò nella educazione in-

tellettuale la necessità del metodo oggettivo, e che le varie scienze, dall'igiene alla sociologia, prestarono un grande soccorso alla scienza dell'educazione. Fu insomma per la fede nella scienza, e più particolarmente nel metodo positivo, che si restaurarono nella pedagogia le nozioni di vita, di uomo, di civiltà, di autonomia, di dignità personale, e che si coordinarono ad esse i mezzi educativi. La fede scientifica ha nonostante le esagerazioni passeggere, rigenerata la pedagogia. Come ha scritto l'Huxley, la pedagogia, per opera della scienza, è diventata liberale. Aggiungeremo che si deve pure alla scienza il carattere sociale ed etico che, come sopra notammo, informa oggi il problema pedagogico.

5.

Per l'importanza che il problema pedagogico acquistò col suo innestarsi nel problema sociale e dal suo fondamento filosofico-positivo, la pedagogia si è sistematizzata come scienza, l'educatore si è formato un'idea chiara del suo ufficio, e la scuola rinnovandosi ne' principî del liberalismo, si è moralizzata. Al problema dell' educazione ha dunque giovato assai la filosofia nuova, avendosi in ciò una riconferma della legge per cui in ogni epoca esiste un'unità vera e propria tra i varî ordini dell'umano pensiero, e quindi tra il pensiero filosofico e il pensiero pedagogico.

Non vi fu mai assoluto contrasto, in una data epoca, tra la dottrina pedagogica che vi si professava, e la filosofia che le era contemporanea. Se

le dottrine pedagogiche erano, in quell'epoca, varie e contrastanti, varii e contrastanti erano pure gli indirizzi seguìti dalla filosofia. Più specialmente il concetto pedagogico corrispose sempre al concetto che successivamente si ebbe dell'uomo, della potenzialità sua e del suo destino, specialmente in relazione allo Stato.

Così, ad esempio, quando lo Stato è tutto, l'individuo — il soggetto essenziale della pedagogia — è poco più di nulla: è, più che altro, uno strumento di guerra. Prevale allora, necessariamente, l'educazione militare, e, in generale, l'educazione fisica. Quando invece lo Stato si considera come un'unità organica in cui ogni elemento, ossia ogni cittadino, ha un valore proprio, allora l'educazione mira a fare di lui un suddito e nello stesso tempo un sovrano; allora dal concetto superiore della personalità dell'individuo, scaturisce la grande importanza dell'educazione intellettuale e morale. Il soldato ritorna ad essere uomo, e l'uomo si fa soldato; e il cittadino, soldato o no, cessando d'essere cieco strumento dello Stato, si fa di questo un fattore cosciente. L'individuo insomma acquista, per opera dell'educazione liberale, l'autonomia di cittadino civile; diventa, nell'organizzazione della società, un elemento vivo, ponendosi in essa come soggetto morale e giuridico, cioè con la sua autonomia.

Sparta ci dava il cittadino spartano; Atene il cittadino ateniese; Roma, l'uomo romano; la scienza d'oggi, non più severa come Sparta, non più elegante come Atene, non più imperatoria come Roma,

ma semplice e universale, ci deve dare l'uomo. Essa è, cosmopolita, e non risente, s'è vera scienza, i pregiudizi di regione o di casta o di razza. Appunto quando questi pregiudizi si riconobbero e si abbandonarono, nacque la scienza vera, e si comprese profondamente il valore etico e pedagogico della scienza stessa. E fu allora che la pedagogia diventando scienza, diventò essa pure universale, mentre prima languiva schiava d'una casta, o fra le strette d'inesorabili principî dogmatici che alla casta stessa si legavano come mezzi di prepotenza.

Si ebbe così la nuova educazione liberale. A comprendere però bene lo spirito di questa, è necessario riguardare non soltanto il principio filosofico ch'essa racchiude, ma anche le sue ragioni storiche.

6.

La scienza non disprezza mai la storia, perchè sa che nella storia sono le sue fonti naturali. Nata dalla ribellione all'errore, uscita fuori da un servilismo che non era umano, la scienza trae dalla storia stessa i suoi auspici; e dalla storia apprendiamo che in ogni ramo dello scibile, e quindi anche nel campo pedagogico, il progresso è continuo. Perciò, come non dobbiamo disprezzare ma soltanto rivedere criticamente il pas ato, così non dobbiamo farci idolatri del nuovo. Non può essere un idolo ciò che si ammette oggi per essere corretto e migliorato domani. Nell'evoluzione del pensiero pedagogico non vi sono salti, come non ve ne sono in

natura; la storia della pedagogia, e, in generale, la storia dell'uomo, è dunque della pedagogia nuova il natural fondamento.

Da Socrate ad oggi i momenti storici della pedagogia sono rispettivamente il prodotto di particolari condizioni di fatto, morali, religiose, politiche; ed essi c'istruiscono largamente circa il valore che nel campo dell'educazione hanno, con le condizioni materiali della vita, le varie idealità. La storia della pedagogia può con lo Schäffle considerarsi già per sè stessa come una grandiosa pedagogia; infatti ci addita i principî che vigilarono sull'evoluzione umana e pedagogica, ci dimostra le conseguenze a cui i principî diedero luogo sia nell'organizzazione della scuola sia nell'organizzazione sociale; e ci dice infine quale via dobbiamo seguire per dare all'evoluzione della scienza e dell'arte pedagogica l'impulso più efficace e più duraturo.

La luce che dalla storia emana deve dunque illuminare il nostro pensiero, e moderare i nostri apprezzamenti intorno alla realtà storica del fenomeno pedagogico passato e attuale; deve accendere la nostra fede nell'avvenire della nostra educazione civile, ma nello stesso tempo deve ingenerare in noi l'intima convinzione che la storia non si crea ma *si fa* ricostruendola, e che quindi non possiamo dare alla storia presente e avvenire materiali assolutamente nuovi, dimenticando il passato; nè possiamo arrestarci al presente come definitivo.

La nuova educazione è una conseguenza storica della vecchia, poichè i sistemi pedagogici s'intrec-

ciano come gli anelli d'una catena, e l'ultimo presuppone il primo. Svolgendo questa catena, troveremo com'essa ci guidi, attraverso il tempo e lo spazio, da una fase embrionale di educazione a una fase di gran lunga superiore; vedremo come il pensiero educativo sia per sè stesso continuo. Dell'idea pedagogica è avvenuto come dell'idea politica, dell'idea giuridica e morale, dell'idea di uomo e di libertà civile, e via dicendo. Tutte queste idee hanno un carattere essenzialmente storico, ond'è impossibile arrestarne lo svolgimento. Quando si credesse di averlo arrestato, esso sarebbe divenuto più vivo, più espansivo, più prepotente.

Ciò posto, non è falso il presumere che l'educazione nuova rappresenti nell'evoluzione storica un momento essenziale, sia un effettivo progresso, e non rappresenti una disfatta ma una verace conquista. Potrà destare diffidenza, ma ciò avverrebbe solo per non averne una esatta cognizione, proprio come quando diffidiamo di certuni solo perchè non li conosciamo, e che tuttavia potrebbero essere fiori di galantuomini. Fortunatamente, nell'uno e nell'altro caso, la diffidenza è accidentale, ed è facilmente superabile.

Questa diffidenza può giungere, quanto alla scienza, e, in particolare, alla pedagogia, allo stadio morboso che s'intitola *misoneismo*, all'odio del nuovo: ma non è credibile che il misoneismo, anche propagandosi, giunga a costituire mai, dirò così, una scienza a sè, capace di risuscitare tutto il passato. Non è credibile perchè pur potendo accadere che

l'umana intelligenza s'intorpidisca, non sfuggirà tuttavia, nè ora nè mai, alla legge per cui è intrinseca all'idea, e quindi alla scienza, la virtù del progredire. Non è credibile perchè, se si negasse che le idee sono progressive, si ammetterebbe che dunque la civiltà è cosa fissa, immutabile. Le idee nuove potranno conciliarsi con le vecchie, ma gli errori in queste contenuti, e in queste constatati, non potranno sostituirsi alle verità luminosamente dimostrate, poichè nè si ripete la storia, nè conservano vita reale, se già furono constatati, gli errori.

Temere un'idea e cercare di disfarsene, è dunque opera vana. Si potrà correggerla temperandone gli eccessi, e dirigendone con sobrietà e avvedutezza le applicazioni; si potrà concorrere a promuoverla mediante lo stesso esame critico e comparativo, ma in nessun caso potrà abolirsi; in ogni caso essa s'impone come il vero che essa riflette.

Questo senso del valore delle idee, e del progresso del pensiero, è sapienza la quale, tradotta nella pedagogia, costituisce il rispetto delle nozioni teoriche e pratiche che essa ci apprende, e che si sperimentano utili; è sapienza, in ultimo, che equivale al culto spregiudicato delle idealità massime per le quali si svolge nei suoi varî rami l'umano pensiero. Per questa sapienza, quasi direi storica, è reso possibile il civile progresso anche per il tramite dell'idea pedagogica, nelle forme che questa assume sia come principio scientifico, sia come norma di metodo.

La progressività propria dell'idea pedagogica ci è dimostrata da tutte le fasi storiche dell'evoluzione filosofica, ma specialmente dalle più salienti, e, ad esempio, dal periodo che s'intitola «il Rinascimento», e dal rinnovamento scientifico moderno. Nel periodo del Rinascimento si comprese che non con i ragionamenti astratti si edifica l'uomo; e riconoscendosi come la pedagogia fosse fino allora una declamazione vuota più che attività pronta e sicura, più verbalismo che realismo, si capì che dovea rigenerarsi su nuove basi di metodo e di dottrina.

Montaigne insistette nel volere un cervello ben fatto anzichè un cervello pieno. Erasmo volle che l'educazione classica, a cui pur s'informava la corrente del Rinascimento, si uniformasse all'ambiente nel quale l'individuo vive, perchè altrimenti minaccerebbe di produrre l'imitazione servile. Vittorino da Feltre, il Galileo della pedagogia, o, come anche lo si chiamò, il Colombo della pedagogia dell'adolescenza, volle che la pedagogia si fondasse sulla conoscenza del carattere individuale e sulle leggi della psicologia. L'anima dell'individuo non si considerava più (ripetiamo la nota fortunata frase) come un vaso da riempire, ma come un focolaio da infiammare; e già s'intuiva il principio dell'autonomia individuale come mèta di educazione, contro il concetto, affatto opposto, che dell'individuo si aveva prima del Rinascimento.

Qui si scorge, con l'apparenza di un ritorno all'antico su cui l'ideale del Rinascimento s'imperniava, un moto alacre e forte verso nuovi destini pedagogici.

7.

L'avvenire che il Rinascimento preparava, si ebbe con la moderna pedagogia positiva.

Dopo i noti ricorsi storici, i principî sostanziali di Vittorino da Feltre, Rabelais, Montaigne, Erasmo, Ramo, rinacquero, e rinacquero forti di quella vita nuova che loro infusero le scienze nuove, e specialmente la fisiologia, la psicologia, la morale. La via lunga era tracciata, ed era stata in gran parte coraggiosamente percorsa. Ciò che da prima era intuizione diventava coscienza: si è andati avanti sapendo come, dove, e perchè si andava.

Aporti e Froebel, per limitarmi a un esempio, hanno reso razionale il metodo dell'educazione infantile, sistemandone i mezzi ed elevandone il fine. Forse il loro pensiero non fu inteso compiutamente, forse non era completo; come è a dubitare se lo stesso Vittorino da Feltre vedrebbe rispecchiata nei *Giardini* e negli *Asili* attuali l'idea sua, pur geniale, della *Casa giocosa*; ma intanto Aporti e Froebel hanno gettato nel campo fertile della pedagogia scientifica un'idea in parte nuova, e feconda. Essi hanno dato indole positiva al concetto dell'educazione infantile, e la pedagogia scientifica deve a loro il primo più razionale impulso.

Oggi si vanno moltiplicando gli studî sulla psiche infantile, s'indaga ciò che nella psiche infantile, nell'anima del fanciullo, vi ha di ereditario e di acquisito, e come essa si svolga, e quali siano i fattori interni ed esterni del suo svolgimento. E questo

anzichè un frivolo trastullo da disoccupati, come può parere a qualche misoneista o profano, è un mezzo non inutile anche per arrestare nel fanciullo le tendenze cattive, e sviluppare le buone. Se a tale còmpito si oppongono ostacoli gravi, dall'affrontarli tuttavia coraggiosamente trae sempre nuovi stimoli la speranza che gli ostacoli stessi non siano invincibili; e del resto non sono certo puri sogni i frutti che anche in questo campo lo studioso ha raccolti e va raccogliendo.

Le difficoltà abbattono soltanto i deboli, e se contro esse si può essere forti, è probabile che si trovi il modo di superarle. Legarsi le mani per non avere il disturbo di usarne; chiudere gli occhi per non annoiarsi a vedere; turarsi gli orecchi per non sentire, e continuare intanto nelle incertezze o negli errori, vale quanto rinunciare a tentare la vittoria solo per la paura di esser vinti.

L'uomo, e quindi anche il bambino, devono studiarsi — come difatti oggi si studiano — minutamente, nel loro essere intero: le pieghe dell'animo devono sapientemente svolgersi. Senza questo lavoro preparatorio di analisi, si riuscirà a fare delle sintesi arbitrarie, che cadranno subito come cadono le foglie ingiallite al più lieve soffio di vento, dinanzi alla forza probatoria, direbbe il Gabelli, di un fatto minimo.

Quest'analisi è necessaria, se si vuole che la sintesi non riesca parziale, com'era parziale quella sintesi per cui una volta il bambino si riteneva una creatura divina — il tempio, secondo Erasmo, dello

Spirito Santo. — Forse non è del tutto esatta, per lo stesso difetto di analisi, quella sintesi che fa del bambino un selvaggio. L'eredità non è trascurabile nè per ciò che ha di cattivo nè per ciò che può avere di buono: dobbiamo pur credere che nel bambino d'oggi non manchino pure con le predisposizioni selvaggie le predisposizioni civili; onde egli sarebbe non un selvaggio, e neppure una creatura divina, ma un qualche cosa di mezzo, proprio come l'uomo, di cui Pascal diceva che è un qualche cosa di mezzo fra l'angelo e il demonio; e in grado e modo pur diverso ne' vari individui. Se questa differenza individuale è in ordine al valore che ha per sè stesso il fatto dell'ereditarietà, come l'altro fatto dell'acquisizione, deve maturarsi, dopo l'opera dell'analisi, quella coordinazione sintetica di norme positive che renda quanto più è possibile efficace l'azione educativa.

Quest'azione si spiega anche nella scuola come nella famiglia e nella società. Quali sono, quanto alla scuola, i principî della nuova educazione?

8.

La scuola, ha detto lo Schäffle, appartiene soltanto a sè stessa; io vorrei dire, sfuggendo agli equivoci, ch'essa appartiene alla scienza ed alla società. Lo Schäffle ha voluto affermare che la scuola moderna non è un'istituzione di casta o di classe, e infatti la scuola oggi seconda un fine superiore, e, come scuola, è istituita per tutti. Se però credo preferibile di considerare la scuola come apparte-

nente alla scienza e alla società, è per la sua finalità moderna, e l'indole dell'ufficio a cui deve per conseguenza corrispondere.

Il pensiero, il sentimento, il volere, sono fatti universali per cui si svolge, come la vita della società, così la vita dell'individuo. Ma che cosa plasma il pensiero, e dà un colorito al sentimento, un impulso al volere? Senza dubbio, l'opera dell'educazione; onde anche all'educazione e quindi alla scuola appartiene quel titolo di superiorità ch'è proprio del pensiero, del sentimento, e del volere. Anzi, poichè pensiero, sentimento e volere sono fatti superiori a ogni altro fatto naturale, è logico inferire ch'è un fatto superiore a ogni altro, nell'ordine dell'attività umana, il fatto dell'educare. Invero la superiorità del fatto dell'educazione è palesemente dimostrata da' fini intellettuali, morali e pratici a cui essa concorre. La sua potenza è nella potenza intellettuale, affettiva, e operativa dell'uomo. Si può dire che l'educazione con l'opera sua, lenta ma universale, mite ma assidua riesca più efficace, e quasi direi più spirituale, che una rivoluzione. Questa (lasciando a parte la sua importanza storica, e le leggi del suo originarsi) genera, come si è detto, il despotismo, l'educazione crea la libertà: la rivoluzione per sè risuscita nell'uomo civile le ataviche tendenze selvaggie, l'educazione le assopisce, e svolge invece le tendenze civili; la rivoluzione fa scendere nei suoi eccessi l'uomo al livello del barbaro, l'educazione, nella pace operosa delle virtù domestiche e sociali, fa che l'individuo civile veda di quanto egli superi gli istinti brutali.

Se dunque il valore etico e civile dell'educazione è tanto considerevole, sarà altrettanto importante l'azione etico-civile della scuola, che per la funzione delle idealità più alte dello spirito appartenga veramente alla scienza e alla società.

Si deplora che la scuola moltiplichi gli spostati, ma non si deplora meno l'incultura, e tanta è l'esigenza della cultura che, chi non abbia frequentato un corso di studî è inesorabilmente condannato a riflettere per tutta la vita sulla propria meschinità e ignoranza. La contradizione è evidente, ma per essa si segnala il valore che la scuola ha per sè stessa. Comunque è un'esigenza sociale suprema che essa eserciti quanto è possibile razionalmente la sua nobile funzione educativa.

La mancanza di coltura scema all'individuo il prestigio, e molte volte gli rende contraria la fortuna. Se d'altra parte la diffusione della cultura aumenta e inasprisce, nella lotta per la vita, la concorrenza, si può tuttavia chiedere quale dei due mali è il peggiore. Comprendo bene che la questione è assai complessa, ma mi accorgo anche che non è stata meditata abbastanza. Crediamo noi che quando le scuole diventassero pressochè vuote, la società migliorerebbe economicamente e moralmente? La concorrenza scemerebbe da un lato, ma aumenterebbe dall'altro, e la quistione, anzichè essere risolta, si complicherebbe di nuovo. Certo intanto il fattore dell'ignoranza, sostituito alla cultura, non riparerebbe ai mali provenienti dal diffondersi di questa! Avrebbe adunque, tutto sommato, effetti più tristi

la cultura o l'ignoranza? È poi giusto che gli spostati si riconoscano come prodotto della coltura, e non anche, come pur accade, dell'ignoranza?

Si sfruttino pure, a sazietà, i risultati statistici; non si riuscirà mai a dimostrare che la scuola, come istituzione, sia destinata a corrompere. E se la scuola coltivando la intelligenza educa il cuore; se essa può ancora insinuare nell' individuo la piena coscienza dei giusti diritti e degli eterni doveri, non è male che sia frequentata perchè non è male che si preparino alla società cittadini onesti, e allo Stato uomini liberi.

Il frutto che dalla scuola si attende è certo superiore a quello che essa ci può rendere; ma il frutto che la scuola ci rende — confessiamolo — è inferiore a quello che ne potremmo effettivamente ottenere. Si dà infatti che la scuola venga meno, in parte, al suo fine, e che questo subisca, presso gli educatori, delle alterazioni che scemano o deviano l'efficacia della scuola. Può anche darsi e si dà, che l'opera contraria della famiglia e dell'ambiente sociale paralizzi l'opera degli educatori. Ma avviene pure che alcune volte si aggravi la colpa degli altri per scemare la propria, e per trovar modo di coprire così le proprie colpe. Fra le quali, quanto alla scuola, credo confessabile questa: vi si coltiva troppo la forma e troppo poco la sostanza, dimenticandosi che i convincimenti per i quali si va formando e consolidando il carattere, non sono, dirò così, forma ma sostanza.

L'uomo e la società, secondo lo Spencer, sono guidati dai sentimenti; ma, come si è da molti os-

servato, non sono inutili, in questa guida, le idee, se da queste prendono contenuto e valore razionale i sentimenti. È giusto dunque che si consideri come movente della vita civile, essenza dell'educazione, e vita della scuola, l'idea animata da un sentimento o, se si vuole, il sentimento vivificato da un'idea. Devono insomma infondersi nell'animo dell'educando idee e sentimenti, convergenti a' fini più concreti, sostanziali, del vivere civile. Se la forma educativa non sarà animata da quel soffio vitale ch'è l'idea viva, l'idea sentimento, si ammirerà, poniamo, il passato, ma senza sentirne efficacemente l'impulso; si imparerà la storia, ma non si saprà degnamente continuarla; si leggeranno le opere classiche sbadigliando o imprecando, senza risentire affatto l'anima classica; si diverrà côlti, ma d'una coltura sterile e sbiadita. E la veste dell'erudizione non coprirà infine abbastanza il vuoto lasciato nel cuore. Se allora si griderà contro la scuola, madre di spostati, e si penserà di aumentare le tasse quasi per sostituire ancora una volta all'aristocrazia dell'ingegno l'aristocrazia del danaro, si crederà di condannare e di riparare così un male grave, ma in realtà il male sarà reso forse più grave ancora.

Il problema della scuola non dev'essere riguardato soltanto principalmente dal numero di coloro che la frequentano; ma dal punto di vista più strettamente pertinente al suo ufficio civile, e alla sua funzione, che non è puramente formale.

Gli eccessi del formalismo corrompono la finalità della scuola, poichè lungi dallo svolgere, assopiscono

il sentimento, neutralizzano i naturali slanci dell'intelligenza e della volontà dei giovani, isteriliscono il cuore E chi decantasse, seguendo il puro formalismo, la propria abnegazione di maestro, compirebbe atto sciocco di millantatore inesperto, rivelando, col difetto del buon senso pedagogico, un falso concetto e della dignità della scuola e dell'opera dell'insegnante.

La scuola è un'arma, ma delle armi, per quanto buone per sè, occorre saper fare buon uso. E poichè l'uomo è, come ha detto il Franklin, per eccellenza, l'animale che si fabbrica strumenti, a noi occorre, elevando la frase a un'alta significazione metaforica, fabbricarci, a così dire, uno strumento che di quell'arma, ch'è la scuola, c'insegni fare buon uso. Esso è la retta e sicura *coscienza* educativa, che, com'è il frutto più cospicuo dei nuovi acquisti della cultura, è anche, in ultimo, un'esigenza del *buon senso*.

9.

Non suonino le mie parole aspramente contro gli educatori. Pur troppo le colpe dei maestri sono molte volte più lievi che non paiano, e sono poi, molte volte, colpe che la scuola non ha intrinsecamente come istituzione, bensì come organo sociale trascurato o leso. Ma non dimentichiamo che la scuola è nulla senza il maestro, e ch'egli può dunque nella scuola — con la sua cultura, il suo buon metodo, la sua abnegazione sincera — ben più che egli non possa se la sua cultura è troppo scarsa,

se il metodo non è buono, s'egli insegna soltanto per intascare il magro stipendio.

Il maestro vero, cosciente della sua missione, non vuole che la coscienza gli abbia a rimordere; e a lui è sufficiente compenso morale quel frutto che può ottenere con la sua opera coscienziosa, sagace, coraggiosa. Del disprezzo che gli potrà toccare da parte di qualcuno, perchè egli è uomo paziente e mal pagato, non se ne cura più che dello sgarbo fattogli da un bimbo: anzi ne ride, nè teme di parer sciocco se gli tocca ridere troppo spesso.

Egli sente che l'ufficio suo non si chiama *apostolato* per pura metafora: nè dà torto a Lutero quando questi asseriva che se egli avesse dovuto abbandonare l'ufficio di predicatore, avrebbe preferito a ogni altro l'ufficio di maestro di scuola, come quello ch'è il più utile, il più nobile, il più grande, il migliore di tutti. Non gli dà torto perchè pensa che Lutero era veramente un'anima di apostolo.

Certamente qualunque sia la professione che si esercita, è bene ricordare e dimostrare che si è uomini: ma vi sono certe professioni che non ammettono uomini meschini e volgari; e la professione dell'insegnamento è tra queste. Essa è infatti tanto elevata quanto è, nella sua indole, altruistica; ed è altamente altruistica perchè serve a partecipare agli altri ciò che si ha in sè medesimi di più nobile, di più utile, di più grande, di più naturalmente espansivo: l'idea scientifica e il sentimento morale. E il maestro vero questo altruismo lo sente aleggiare nella scuola come idealità che su lui esercita un im-

pero assoluto; lo sente nell'anima sua, onde trova meno grave la fatica, meno amaro il disinganno. Nell'anima sua questo altruismo è forte carattere d'uomo, e virile coscienza di educatore. Comunicandosi, quest'anima diffonde l'idealità altruistica; nè potrebbe essere più benefica alla società l'opera ch'egli in questo modo compie nella scuola.

10.

Il culto dell'idealità è dalla nuova pedagogia rialzato e rinvigorito, poichè questa riconosce quanto potente sia l'idealità nel consorzio civile, e come sia feconda un'idea che si getti quale semente nel cuore del fanciullo. Riconosce che un'idea diventa, organizzandosi nella mente d'un uomo, abito mentale e abitudine morale, e perfino genio, sacrificio, eroismo.

Se la nuova pedagogia insegna che talora contro le influenze ereditarie l'opera dell'educatore riesce non meno vana dell'opera del patologo, insegna però anche che l'ereditarietà non è tutto, poichè rimane aperto, benchè limitato, il campo dell'acquisizione. Conclude che è un mezzo efficace, a elevare l'uomo, l'educarlo, ossia la potenza suggestiva, a cui l'educatore si affida, dell'idea. È infatti per l'educazione che l'individuo si desta dal sonno del servilismo e dello scetticismo, e acquista la libertà di chi impera con la sua dignità, umilia con la sua onestà, avvince con la sua fede. Mancando al mondo questa libertà generata dal pensiero cosciente di sè, non rimarrebbe che la servitù del-

l'anima, e un'educazione capace sì di costringere, non di persuadere; di soffocare gli impeti più generosi della mente e del cuore, non di evocarli; di ottenebrare, non di illuminare; di opprimere insomma, non di liberare.

La nuova educazione deve dunque diffondere un pensiero vitale, onde appaia chiaro e stridente il contrasto tra chi sa e chi ignora, tra chi apprende volonteroso, e chi par quasi compiacersi della propria ignoranza; tra chi al rispetto per la scienza aggiunge l'entusiasmo per il bene, e chi, sordo alla voce della sua stessa natura, non sa e non vuole intendere i fremiti di alcun entusiasmo.

La scuola deve essere un centro d'irradiazione ideale. Nella scuola il pensiero sociale penetra non sempre puro e luminoso: ivi adunque il pensiero stesso deve, mediante l'opera illuminata dell'educatore, purificarsi, per riflettersi alla sua volta sulla società più puro e più luminoso. Per questa corrente di luce viva che deve unire la scuola alla vita, la scuola potrà esercitare veramente una funzione rinnovatrice.

11.

Soprattutto la nuova educazione deve mirare alla formazione del carattere, che è onestà virile, fermezza rigida e costanza indefettibile nel bene.

Oggi taluno vorrebbe, o parrebbe volere che la virtù altro non fosse che ingenuità: virtù vera sarebbe abilità e astuzia: il rimorso sarebbe debolezza da far ridere: l'onestà un capriccio che può

frullare nel capo solo a chi non abbia ancora imparato a vivere. E tale scetticismo pare lo si voglia giustificare con argomenti scientifici. Ma questa pretesa veste scientifica dell' immoralismo è la veste di Diogene, e non inganna se non coloro che sono tanto miopi da non vederne i buchi e gli strappi.

Di scientifico tale dottrina non ha che il nome usurpato; e coloro che se ne fanno difensori e divulgatori somigliano a quei girovaghi che ne' nomadi baracconi fanno vedere, agli ingenui, animali strani, e ne descrivono le non meno strane proprietà. La loro loquela stupisce e ammalia il popolino, che di là si diparte convinto d'aver sentito parlare della gente che di scienza ne avea d'avanzo. Similmente può avvenire che alcuno trovi scientifica la dottrina suddetta; ma si può attribuirgli una sincera coscienza e cultura?

A questo fenomeno desolante non è estranea, credo, la sfiducia generale, effetto forse dall'abito della simulazione, per cui si travisa nell'ipocrisia il senso schietto della virtù. Tale sfiducia è forse anche il sintomo d'un certo esaurimento morale, non ancora, per nostra fortuna, universale, ma proprio intanto di quelli, e non son pochi, che al male resistono meno, cioè dei deboli. A noi, che in questa debolezza non possiamo non riconoscere il segno della degenerazione, la finzione della onestà pare codardia. Le maschere, secondo noi, non si mettono, ma si strappano; e l'onestà aperta ha sempre chi la difende, o, per meglio dire, si difende da sè.

La nuova educazione ha dinanzi a questo scetticismo un còmpito nettamente disegnato. Essa vuole questo: che non si condanni la superiorità propria, che la scienza non scema, ma dimostra e convalida; che si sostenga, e nella scuola e fuori, con la parola e l'azione, il valore dell'idea e dell'atto morale. Vuole che si sappia che l'uomo può diventare migliore, e che può far migliori gli altri, non subendo l'ambiente, ma trasformandolo; non funzionando come elemento passivo ma anche, e innanzi tutto, come elemento attivo. Vuole che si derivi da sè medesimo la propria potenza morale, avviando in pari tempo al bene comune i propri personali interessi, o quello che si direbbe il proprio indistruttibile, naturale egoismo. La nuova educazione vuole che l'uomo attenda e tragga da sè quello che non può avere dalla fortuna, e non attenda dalla fortuna quello che può avere da sè. L'uomo vero infatti, compiutamente formato, non è soltanto uomo di fede ma anche uomo d'azione; è capace di fare, non soltanto di dire; ed egli crederebbe di far ridere quando le sue attitudini le sapesse soltanto analizzare ed ammirare, e non anche svolgere e completare. La fede è l'inerzia di chi contempla; la sola azione può essere costrizione o incoscienza di chi non sa comprendere. Dobbiamo possedere le capacità dell'una e dell'altra: della fede e dell'azione. E allora non sentiremo rimorso di aver ereditato tradizioni sacre; non parremo declamatori a scadenza fissa; non ci si domanderà dai futuri se proprio eravamo così mediocri e meschini da ac-

contentarci, come accade pur fra coloro che hanno la missione di educatori, delle solite frasi retoriche.

12.

Cessato il compito della redenzione politica, ci siamo soffermati ad ammirarne i protagonisti; e in questa romantica contemplazione l' anima nostra parve quasi paralizzata: la nostra fantasia assorbita dai ricordi storici, parve bastare a sè stessa: si studiò il passato e si pensò troppo poco all'avvenire. Si disse che fatta l'Italia si dovevano rifare gli Italiani: il monito parve bello, ma questa bellezza, in generale, parve piuttosto estetica, tanto vero che si va ripetendo che gli Italiani finora non si sono rifatti.

Le tradizioni lasciateci sono cospicue, e noi ci trastulliamo nel commentarle: ma se pensassimo all'idea viva e inesauribile che a loro si collega, e al monito che da esse emerge, non ci limiteremmo al commento. I nostri vecchi forse non se l'aspettavano questa nostra apatia; se no, ci avrebbero dato lo stesso, come lieto compenso del loro aspro martirio, una patria, ma forse con minor ansia; certo con minor fede.

Ma le tradizioni sono sacre, e nell'evoluzione storica diventano leggi. Non è dunque a disperare che esse trovino un'eco più profonda nell'animo nostro e, in generale, nell'animo dei giovani, dove si trova sempre, per lo splendore che ivi hanno le più generose idealità, la prima traccia della storia avvenire.

Di questa storia importa fissare i primi fattori, nell'accordo dei sentimenti e delle volontà. Dividerci, in questa lotta per il bene, non è possibile se il bene stesso sia veramente compreso. Il bene morale deve essere un fine comune: nulla ci deve dividere nel proposito del suo compimento: nè religione, nè patria, nè razza, nè professione, nè partito.

Pochi principî universali sono atti a unire gli animi in un intento comune; un solo capriccio di partito li divide. Meglio vale accogliere i primi e attenersi, finchè si può, a un partito solo: il partito morale. Questo, in ogni caso, è il partito a cui spetta di prevalere su tutti gli altri.

Importa che i nostri giovani amino senza ipocrisia, sentano senza superfetazioni, lavorino con alacrità e coscienza, pensino umanamente. In loro, facili a innamorarsi per natura d'ogni cosa bella e grande, dobbiamo insinuare qualche cosa che non sia il puro piacere del senso, qualche cosa che senta più della virilità di Dante che della malattia del Leopardi, o della febbre erotica di D'Annunzio, o delle svenevolezze e convulsioni di altri molti. Dobbiamo ricostituirne le energie spirituali, riattivarne più saviamente l'intelligenza, modellarne con la cultura morale il cuore.

Se riusciremo in quest'opera di rigenerazione intellettuale e morale, noi avremo data alla patria nostra una redenzione nuova, ch'è forse più urgente della redenzione prima. Se questa seconda redenzione non domanda eroi che spargano sangue, richiede

però degli uomini che sentano virilmente la dignità umana, e i nuovi doveri civili, e che, se insegnano nella scuola, la rendano un santuario vero, donde partano i raggi più puri dell'Italia nuova.

In quel santuario, dove noi viviamo le ore più belle della nostra vita, nella scuola, dobbiamo insegnare che l'unità politica non è tutta la vita e la gloria di una nazione; che la scienza, bene intesa, non spegne ma suscita e coltiva gli ideali più fervidi; che la religione diventando una sètta cessa d'essere religione; e che infine il dovere non è un'ingenuità nè un'idea fissa da deliranti.

II.

La scuola non educa! (1).

Sommario. — 1. La presunzione dell'irresponsabilità. — 2. Il dovere e le difficoltà dell'educare. — 3. I criteri morali dell'opera educativa. — 4. L'insegnamento della morale nelle scuole medie — 5. Il senso dell'educazione morale. — 6. L'*idea* come sostanza educativa. — 7. Principi vari di educazione morale.

1. Si deplora comunemente e perfino nei consessi parlamentari (udiamo ancora l'eco del triste lamento) che la scuola non educhi, o per meglio dire, del difetto di educazione morale che si riscontra nei giovani si suole incolpare i loro insegnanti.

La grave accusa ha un fondamento di verità soltanto in parte, e complessivamente il male lamentato deve attribuirsi non a una ma a più cause. Prima fra queste, è, secondo il mio modesto parere, la *presunzione dell'irresponsabilità*, ch'è certamente uno dei difetti più gravi dell'età nostra.

È molto più frequente udire, anche contro verità: « Io non ci ho colpa » che non: « Io devo rispondere e rispondo ». — Molto più spesso si getta il carico della responsabilità propria o su altri o persino sulla Società intiera, su quello ad esempio, che

(1) Note pubblicate nel Bollettino dell'*Associazione pedagogica nazionale* (Roma, 1899; fasc. di maggio).

con parola equivoca si suol dire l'*ambiente;* oppure come nel caso nostro, su di un ambiente speciale, quale è la scuola; ma mentre si crede così di allontanare da sè un pensiero increscioso, un più diligente esame di coscienza potrebbe persuadere del proprio torto. Noi possiamo avere una parte della colpa che attribuiamo ad altri; e sta poi il fatto che della morale avviene come della lingua materna: si assorbe da fonti innumerevoli, non da una fonte sola, come la famiglia o la scuola.

2. Ma intanto dalla scuola dobbiamo pur pretendere qualche cosa, e propriamente nè troppo, nè troppo poco. Or appunto una seconda causa per cui si ripete non del tutto a proposito il solenne lamento che la scuola vien meno al suo ufficio educativo, sta in ciò che, mentre alcuni *vorrebbero troppo*, altri (e qui davvero gl'insegnanti non vanno esenti da colpa) credendo forse di non poter ottenere nulla, curano poco o punto il dovere che pur hanno di educare veramente.

Helvetius — è ben noto — errava quando asseriva che il bambino è in mano del maestro ciò che la creta in mano del vasellaio: miracoli il maestro non ne può fare più che qualunque altro mortale. Ma devesi tuttavia guardarsi dal chiedergli troppo poco; e gli si chiederebbe in vero troppo poco, se, accogliendo il principio del Rousseau, si credesse più opportuno ch'egli lasciasse il fanciullo libero a sè stesso, affinchè in luogo nostro operi la natura. Ben si sa che la natura è molto severa ne' suoi processi e che ci dà spesso più l'istinto, con i suoi

impulsi, che non la ragione, l'arbitrio più che il senso specifico del dovere e del diritto, la passione cieca più che la passione razionale. Il pensiero dell'uomo civile, l'opera morale dell'educatore, può e deve dominare, in ciò che ha di riprovevole e deficiente, la natura, integrarla, correggerla, dirigerla; e nessun motivo teorico o pratico può insomma dispensare un pubblico o privato insegnante dal dovere di educare positivamente.

Dei maestri specialmente elementari si suol dire che non possono aver gran zelo nella loro laboriosa opera di docenti e di educatori perchè le strettezze economiche, in cui sono indecorosamente mantenuti, toglie necessariamente a loro ogni buon volere. Ma non è fuori di proposito osservare che il sacrificio morale è a loro ancora possibile, e che sebbene molto influiscano sull'uomo le condizioni economiche, lo spirito può tuttavia, sentendosi superiore, nonostante il pungolo delle difficoltà materiali, esercitare la sua libera azione, in quanto non si badi soltanto all'interesse proprio materiale, ma anche all'interesse altrui, e al proprio decoro morale.

A moderare tuttavia le nostre pretese dobbiamo riflettere su quale ingrata materia i maestri devono esercitare la propria abilità e pazienza. A parte le ragioni d'età, le incertezze di chi è nuovo alla vita, e le opposte influenze che l'educando subisce da più parti; a parte i residui atavici certamente non trascurabili, il senso morale è però così complesso, specialmente se si vuol portarlo ad un alto grado di sviluppo, che è impresa ben difficile insinuarlo e

svolgerlo; e d'altronde si comprende che le attitudini necessarie a un compito per sè tanto difficile non possono essere molto comuni. Ma intanto l'utile proporzionale può essere immenso, per l'educando e per la società. Come un falso sistema d'educazione è un duplice flagello, così un buon sistema educativo è un duplice, inestimabile beneficio.

Converrà tuttavia, a rendere efficace l'educazione morale, fissare quei principî fondamentali di dottrina, da cui si desumono razionalmente le norme di metodo. Queste, adattandosi alla psiche dell'educando, possono e debbono variare; tuttavia poichè è uno e costante il fine a cui si mira, vogliamo dire la formazione del volere, le varie norme devono, a così dire, coordinarsi e disciplinarsi con senso verace di sintesi. *La mancanza di questo spirito di sintesi nell'ordine delle cognizioni morali* è appunto un'altra causa del difetto di efficacia nell'educazione morale.

3. Sfortunatamente i criterî che occupano il campo dell'educazione sono molti, e, ciò ch'è peggio, sono anche disparati.

Gli uni vorrebbero far prevalere il principio che l'uomo è fatto per il cielo, gli altri per la terra, per la famiglia, per la società, per sè stesso; e mentre alcuni muovono dal principio dell'utile proprio, considerato come inevitabile, altri si appigliano ben più nobilmente al principio del dovere, che richiede spesso il sacrificio dell'utile personale. Ora a risolvere l'aspro conflitto occorre un'orientazione nuova del pensiero etico, un ritorno dello spirito allo spi-

rito, dell'uomo all'uomo: occorre che il sentimento indipendente della dignità umana, morale, acquisti per sua stessa virtù un più alto potere impulsivo, e che si rinnovi la propria coscienza morale. I rimproveri che si fanno oggi alla scuola sono meritati, nella vita sociale, più dalla società che dalla scuola. Si professa, a ben riguardare, l'indifferenza, e si deplora lo scetticismo serpeggiante nelle scuole; si è rinunciato a ogni fede, e si lamenta che non s'insegni a credere. Rifacciamo un po' la nostra coscienza sulla base dei sapienti principî, proclamati spesso assai più che non siano fortemente sentiti e praticati; diamo ad essi, e in generale al nostro pensiero, un'organizzazione più vigorosa; e allora per certo nelle scuole e fuori coglieremo frutti migliori.

L'insegnamento diretto e indiretto della morale nelle scuole secondarie e normali contribuisce certamente, se impartito nella più savia maniera, a formare, ne' futuri educatori e ne' genitori, il senso morale: ma anche questo insegnamento è *trascurato*, ed ecco un'altra causa del male che tanto si va deplorando.

4. Le nostre scuole normali e in generale quelle secondarie devono essere rianimate da un forte soffio morale, che ricrei lo spirito affralito del bene, che designi ai giovani una mèta superiore a quella gretta e meschina dell'utile materiale. Devesi riaccendere il fuoco sacro del sentimento etico, e dar nuovo vigore alle preziose energie accumulate nello spirito nostro da tanti secoli di evoluzione civile.

Fino a che nelle scuole secondarie ciascun insegnante rimetterà agli altri colleghi la briga di educare il cuore dei giovani, questo rimarrà sterile e vuoto. L'ufficio dell'educazione è molteplice e vario, e ciascuno può esercitarne utilmente una parte. Ma è condizione di ciò, lo ripeto, una *mens solida*, un sentimento vivo. Perchè mai i Gesuiti erano così abili nell'educazione morale se non perchè sentivano vivamente i principî della loro forte istituzione, e chiaramente intuivano gli utili che ne potevano trarre?

La morale dovrebbe insegnarsi esplicitamente in tutte le scuole. Invece nelle scuole, ad esempio, normali, la morale è sacrificata alla pedagogia, ed è ridotta a una trattazione monca e insufficiente. Negli Istituti tecnici, dove pur si dovrebbero preparare dei cittadini (e non soltanto dei matematici o degli agrimensori) l'Etica non s'insegna più: s'insegna il Diritto e non il Dovere. Si vuol raggiungere un fine (la formazione dell'uomo) sottraendo buona parte dei mezzi ad esso necessari! E fosse pure che i mezzi non siano del tutto sufficienti e adeguati; si dovrà per questo abbandonarli anzichè migliorarli? È assurdo presumere di rimediare a un male quando si coopera ad aggravarlo.

5. Con la Morale si trascura anche la *Psicologia*, e più specialmente non si insiste abbastanza nella formazione del senso psicologico dell'educazione.

Un buon educatore non deve avere soltanto buono il cuore ed equilibrata la mente, ma possedere al-

tresì il *senso della scuola*, ossia un intuito analogo a quello ch'è necessario allo sperimentatore dei fenomeni fisici. Se questi ignorasse affatto il fenomeno alla cui produzione egli interviene, a nulla gli gioverebbe lo esperimento, e forse questo lo indurrebbe in nuovi errori. Analogamente avverrebbe di chi presumesse educare senza conoscere i segreti di quest'arte, e le leggi della formazione e dell'evoluzione dello spirito. Forse in tale caso sarebbe miglior partito abbandonare l'educando a sè stesso.

L'ignoranza dei fatti e delle leggi dello spirito, in chi insegna, è fatale, qualunque sia la materia del suo insegnamento. È fatale nella scuola come nella famiglia, e negli stessi rapporti più comuni della convivenza. Se la coltura psicologica si diffondesse in maggior copia e più razionalmente, non sarebbe tanto frequente, a proposito dell'educazione, la disarmonia fra educatori e fra gli stessi genitori. Non a torto si cita spesso l'imagine di quel padre che assomiglia ad un arlecchino che compare sulla scena con un fascio di carte sotto le due ascelle, e che risponde, a chi gli domandava che cosa egli tenga sotto il braccio destro « degli ordini » — e sotto l'altro braccio? « dei contrordini». La madre poi, lamentava lo Spencer, è un gigante Briareo; sotto le cento braccia tiene altrettanti ordini. Ebbene: tanto disordine proviene dall'ignorare la psicologia dell'educando. Per essa si apprende che a formare la volontà non basta impartire degli ordini. Ciò — osserva giustamente il Richter — pare giovi più a chi dà gli ordini che non a chi li riceve.

S'imporrà il proprio volere con le solite frasi: «Guai a te se non farai, o se farai, questo o quello?» «Vedrai chi sono io? ». Ma ciò sa troppo di despotismo, e a questo, lo si noti bene, è pronto a ribellarsi, come qualsiasi uomo, così anche il fanciullo, che dopo tutto è nato per essere uomo, e non per essere servo. La volontà di educare non ha nulla in comune con la volontà di dominare; anzi, come nota lo stesso Richter, la miglior maniera di governare è di non governare troppo: la coercizione quando pur occorra deve tendere a rendersi inutile.

L'anima dell'educazione è la dimostrazione. Non giova insistere troppo sulla possibilità di educare indirettamente, con la disciplina della scuola, con l'esempio, empiricamente, occasionalmente. Si consideri invece che come qualunque altro ordine di cognizioni, così anche le cognizioni morali devono ridursi a sistema, a vera e propria unità e armonia. Per educare non basta soltanto lodare e biasimare; ma si deve anche dire perchè si loda o si biasima.

6. Se la scuola deve mirare non solo a formare con l'educazione fisica degli animali robusti, ma anche a formare, con l'educazione intellettuale e morale, dei buoni cittadini e dei saggi educatori, deve proporsi a fine di dare alla volontà degli allievi un contenuto essenzialmente razionale. Questo principio è troppo importante perchè non dobbiamo insistervi.

La volontà di chi educa dovrà essere modello alla volontà di chi è educato, e ciò avverrà quando il volere dell'educatore si manifesti con una fer-

mezza non cieca, come un imperativo assoluto, ma con quel carattere razionale che è il pregio migliore del buon volere, nello stesso tempo che costituisce la base vera del carattere morale. Sarà ben difficile che quando il volere si sia così formato, con *idee forti* (su cui giustamente insiste l'Ardigò), poi il volere s'indebolisca e declini, per idee contrarie, verso il male.

La sostanza, a così esprimermi, dell'educazione, è nell'*idea*, questa essendo, nella sua pienezza psicologica, l'anima vera, l'impulso effettivo, della volontà. Alle idee, alla loro organizzazione logica, devesi dunque rivolgere l'opera di chi educa. Non discuterò qui la questione se spingano all'azione piuttosto le idee, o, come vorrebbe lo Spencer, i sentimenti. A me pare che tra sentimenti e idea esista una vera e propria unità, e che un'idea non possa raggiungere un certo grado d'impulsività se non è caratterizzata da un forte sentimento, e che d'altra parte non possa dirsi forte praticamente un sentimento se non abbia la sua base in una convinzione ideale. Un sentimento cieco è vuota parvenza, è istinto non ragione, ed è spesso cosa fuggevole, illusoria. Alle idee, al loro valore razionale, deve mirare l'azione suggestiva dell'educatore.

In generale non si crede all'educazione della prima età perchè si osserva che spesso i giovani mutano inclinazione e condotta, specialmente dalla fanciullezza all'adolescenza, e da questa alla maturità; ma molti mutamenti si devono, se sono radicali, alla suggestione di determinate idee. Se è

fortuna che chi si trova sulla via falsa prenda la via buona, è però fortuna assai migliore intraprendere quest'ultima fino dal principio; e savia pertanto dev'essere fino dal principio la materia ideale con cui si nutre la coscienza degli alunni.

7. Soprattutto l'educatore deve accostarsi, nel fornire idee e criterî alle menti dei giovani, alla realtà vera, umana, della vita comune. Le analogie tra l'uomo e il bruto potranno citarsi a titolo di curiosità, ma non dobbiamo essere così ingenui da ritenere che il fanciullo sia tanto poco logico e così sciocco da non vedere che poco giova porre innanzi a lui, uomo, come esempio da imitare, l'atto di un bruto. O che gli uomini sono da riporsi moralmente al di sotto dei bruti? Ma se l'uomo non è una bestia, non è neppure un angelo, non è un eroe. Gli eroi offrono splendidi esempi, ma troppo lontani dalla pratica, e quindi tali da non bastare per sè ad attrarre l'animo dell'educando come possono attrarlo atti virtuosi comuni, famigliari, a lui pure possibili. Specialmente gioveranno gli esempi di virtù domestiche, anche perchè queste sono base alle virtù civili.

Vi sono precetti morali che toccano così da vicino il senso umano, che ogni superfetazione di parabole o di favole, o d'altro genere, diventa se non dannosa, inutile. Chi non è atto, ad esempio, a sentire l'onore? Ebbene: questo sentimento dovrebbe essere mezzo efficacissimo di educazione morale; e la società alla sua volta dovrebbe contribuire più largamente all'ufficio della scuola retribuendo più equa-

mente il merito. Allora sarebbe infatti più facile al maestro servirsi di questo mezzo potente di suggestione morale.

Poichè la scuola deve preparare il cittadino, è ovvio altresì che il maestro influisca sul sentimento sociale dell'educando, fondandosi su quei rapporti di convivenza su cui meglio si erige la dignità del cittadino. In ciò sta, a mio credere, il miglior vantaggio della teoria spenceriana delle conseguenze naturali. Se questa teoria non avesse altro effetto che quello d'insegnare come l'individuo possa evitare il dolore e acquistare il piacere, probabilmente di lui si farebbe un egoista. Non così se le conseguenze del piacere e del dolore si riferiscono all'intiera società, alla sanzione che da questa proviene, e che ha pure un carattere impersonale, un contenuto ideale. Rivolgendo in questo modo l'azione dei giovani alle idealità sociali, alle supreme ragioni del bene e della giustizia, egli si sentirà anche responsabile, e si avrà così costituito il più vitale elemento del suo valore morale.

Troppo lungo sarebbe continuare a enumerare, in queste rapide note, gli errori più comuni in cui si cade nell'educazione morale, e le norme che dovrebbero dirigerla per renderla più efficace. Vorrei per es. esporre tutto l'animo mio circa la falsa, deleteria, educazione collegiale (1); e, scendendo ne'

---

(1) Cf. *Le amicizie di collegio* (G. Obici e G. Marchesini — Società editrice Dante Alighieri, 1898; e Albrighi e Segati; Roma, 1905 e 1909.

dettagli del metodo educativo, dire che cosa io pensi circa il concetto che si ha, per esempio, dell'ufficio educativo del bello, come sarebbe la poesia: vorrei soffermarmi sulla decantata virtù della rassegnazione in mezzo all'impeto naturale delle passioni e innanzi al sacro dovere del coraggio; vorrei parlare del modo stranissimo col quale si giudica comunemente, nelle scuole, della felicità, e via dicendo. Ma se a questi problemi rinuncio, non posso lasciare di far cenno d'un pregiudizio gravissimo che intacca fino dalle radici l'educazione morale, e che consiste nel credere che esso sia inseparabile dall'educazione religiosa. Avviene così che o si sacrifichi la morale alla religione, o si trascuri affatto l'una e l'altra, provocando una reazione duplice e insana, contro la morale e contro la religione.

La morale non può conservare la superiorità che le è intrinseca se non quando si mantenga indipendente dalle varie confessioni religiose. La religione può valere in parte come mezzo all'educazione morale, ma in questo caso si deve assumere delle varie religioni il principio ch'è loro comune, cioè la credenza nella divinità e l'aspirazione pura al bene sommo. Tutti gli altri elementi della religione sono tropppo varii e soprattutto troppo problematici perchè in loro si debba far consistere una sana educazione morale, universale e altruistica (1).

---

(1) Circa il rapporto della morale con la religione, vedi l'opera cit. *L'intolleranza* cap. VI.

Nel medesimo tempo devesi riconoscere nella religione sincera un potente conforto dello spirito, e designarla, per le sue varie ragioni di essere, al rispetto dei giovani. Una più penetrante coscienza educativa renderà quindi meno façile il lamento, e più operosa la volontà di rendere la scuola maestra di civile sapienza.

III.

I criterî pedagogici e l'avvenire della filosofia liceale (1).

SOMMARIO. — I. La competenza tecnica nell'insegnamento della filosofia. — II. La perequazione del lavoro scolastico. — III. Il valore comparativo dell'insegnamento filosofico. — IV. La funzione educativa della filosofia liceale. — V. Il motivo dell'insegnamento della filosofia.

I.

Si è molto discusso negli scorsi giorni intorno all'insegnamento della filosofia nei licei, che, come insegnamento a sè, è un'altra volta minacciato, ritenendosi che possa essere aggregato ad altre materie. Quali possano essere queste materie che si associerebbero alla filosofia come *affini*, non sapremmo dire; nè vediamo come si possa compenetrare in una riforma economica una riforma didattica che tocchi la sola filosofia, quando si sa che l'invocato riordinamento degli studi medii dovrà abbracciare in modo organico e definitivo tutte le discipline Ma intanto, qualunque sia per essere

---

(1) Pubblicato in *Nuova Antologia* (1° settembre 1905) e in *Rivista di filosofia e scienze affini* (Anno VII; vol. XIII, luglio-settembre 1905).

la sorte prossima degli insegnanti di filosofia, noi riteniamo opportuno di opporre ai criterî pedagogici di cui si è fatto uso nella detta discussione, criterî diversi, più consoni, a nostro avviso, alle finalità della nostra cultura, e più conformi alle esigenze della pedagogia.

Noi diciamo che se è giusto e necessario che alle disagiate condizioni economiche degli insegnanti medî si trovi adeguata riparazione, non devesi far nascere il miglioramento stesso dalla soppressione o quasi soppressione (come si è pur pensato) dei professori di filosofia (quasi ad offrire agli insegnanti superstiti, con le spoglie dei colleghi, il bottino della guerra economica ch'essi hanno combattuta). A sodisfare le esigenze economiche che oramai s'impongono assolutamente, non deve mancare allo Stato, geloso dei sovrani interèssi della scuola, un mezzo più decoroso e più razionale di quello escogitato.

Si dirà: la filosofia può essere insegnata anche da un professore di lettere, s'egli è fornito di laurea anche in questa disciplina. Ma sorge facile la domanda, perchè per l'insegnamento della filosofia, che per più ragioni ha difficoltà sue proprie non lievi, non si dovrebbe richiedere, come per le altre materie, anzichè la sola laurea, una rigorosa valutazione di questa e altri titoli che la convalidino. Noi ci riferiamo non tanto al diritto astratto, quanto al fatto concreto, all'esperienza. Ora questa insegna che spesso un laureato in lettere, potendo, per virtù benefica e non altrettanto propizia dei regolamenti

finora vigenti, procurarsi con poca fatica anche la laurea in filosofia, riesce a conseguirla pur essendo egli stesso persuaso dello scarso valore che le si può annettere, per essere stata troppo deficiente e affrettata la preparazione con cui se l'è procurata.

I professori universitari un po' per un certo spirito tradizionale d'indulgenza, un po' perchè se essi possono deplorare non sono però autorizzati a correggere la larghezza dei regolamenti, conferiscono la laurea; ma sono ben convinti che se l'improvvisato cultore della filosofia non fornirà nuovi titoli superiori, non dovrà trovare accesso, fra gli altri valorosi aspiranti, all'insegnamento di questa materia. Si comprende poi facilmente che l'arte dell'insegnare non è tale che a garantire le distinte attitudini in essa necessarie, possa bastare per sè il relativo diploma. Nell'insegnamento la competenza tecnica ha condizioni assai più complesse e limiti più ampi che non in altri rami di attività pratica. In fine, l'amore o l'interesse vivo a una determinata disciplina sono titoli che la laurea per sè non può rappresentare, mentre costituiscono il primo titolo d'un bravo insegnante.

II.

L'idea deplorata nacque dall'intendimento di perequare, con gli orari, il lavoro degli insegnanti, ma la specificazione di cultura ch'è necessaria in ogni insegnante, e che lo Stato deve non solo proteggere ma richiedere e favorire, esclude che almeno

nelle scuole medie superiori si possa attuare questa *perequazione*. Abbinando, *per questo proposito di perequazione*, l'insegnamento filosofico al letterario, o inversamente, si opera, in sostanza, una curiosa e affatto impropria conversione; si converte cioè la categoria pedagogica in categoria economica. E mi spiego.

Per le restrizioni finanziarie in cui pare destinata a dibattersi in Italia l'istruzione pubblica, si afferma che non si può migliorare lo stato economico degli insegnanti medii se non sopprimendone alcuni, e affidando agli altri le cattedre rimaste vuote per lo sfratto compiuto. Così si raggiungerebbero due fini tante volte propugnati: l'aumento degli stipendi e la perequazione del lavoro. Si dimentica però in questo modo — ed è un oblìo miserevole — che la scuola, come istituto pedagogico, è fine a sè stessa, e che il suo ordinamento non deve quindi sottostare a criterî e fini economici, quando questa subordinazione significhi un sacrificio qualsiasi dei criterî e dei fini pedagogici. Si dimentica inoltre che il lavoro scolastico non è identificabile se non in astratto (ma le astrazioni conducono fuori del campo della realtà) con il lavoro comune, avendo caratteri suoi propri, esclusivi. Bisogna non intendere la dignità della scuola e dell'opera dell'insegnante, per trattare questa come si tratta il lavoro manuale di un salariato, computando analogamente le ore di lavoro, e pretendendo di perequarle!

Perchè la perequazione del lavoro didattico fosse conseguibile, dovrebbero coesistere in uno stesso

insegnante attitudini disparate, e differenti specie di sufficiente cultura; non dovrebbe valer nulla la vocazione, ossia la predilezione personale, per cui avviene che si scelga fra più discipline quella che più piace insegnare, non ostante il maggior orario che si sa esserle assegnato; o infine le varie materie dovrebbero essere suscettibili d'identico orario. — Se per contro il fatto, e l'ideale pedagogico della scuola, non rispondono a queste condizioni, la perequazione agognata è una ingiustificabile pretesa, a cui, prevalendo le ragioni della coerenza, gl'insegnanti stessi gelosi della loro vocazione e amanti degli interessi della scuola e del loro stesso decoro non dovrebbero essere restii a ribellarsi.

Non si vuol dire con questo che le disparità troppo notevoli nelle ore di lavoro scolastico non debbano essere corrette: il lavoro, sia pure volontario, è sempre impiego e talora anche spreco di energia, ed è mezzo materiale spesso esauriente di conservazione della vita. Ma un savio ed equo riordinamento degli orari scolastici non è da confondersi con il principio assoluto della perequazione del lavoro. Nè infine la perequazione, come pare sia intesa, è richiesta dalle ragioni, tanto spesso ma non sempre a proposito invocate, della giustizia, perchè, se per una specie determinata di lavoro si richiedono speciali attitudini, è contradittorio assumere la giustizia a livellatrice di lavoro. Essa è fondamentalmente espressione di proporzionalità, e consiglia quindi, piuttosto, che a un lavoro più lungo e faticoso si assegni un maggiore compenso.

Questo e non altro gli insegnanti dovrebbero chiedere allo Stato in nome della giustizia. Ma v'è di più.

III.

Non riusciremmo a spiegarci perchè la filosofia sia esposta a così frequenti minacce, e se ne palleggino le sorti con tanta disinvoltura, se non ammettessimo che si attribuisca a questa materia, una certa inferiorità in rispetto alle altre. Ora questo concetto è in aperta antitesi sia con il carattere pedagogico dell'istituto nel quale la filosofia è insegnata (liceo), sia con la funzione che in esso ha o dovrebbe avere l'insegnamento medesimo.

È nostro fermo pensiero che in un istituto non professionale, i cui fini rispondono a quelli della cultura generale preparatoria a studi superiori e alla vita, non si possa parlare d'una *gerarchia negli insegnamenti*. Quando a formare lo spirito degli allievi di un istituto, all'infuori d'ogni intento tecnico, una data materia è ritenuta necessaria, non si può assegnarle un grado di necessità superiore o inferiore in riguardo alle altre discipline. Il carattere della necessità non è graduabile; e l'identità del fine eguaglia fra loro, nel rispetto della loro importanza, i mezzi relativi.

Se questi (vogliamo dire le materie d'insegnamento) operano individualmente con varia efficacia assumendo nella coscienza dell'allievo un diverso grado d'importanza, ciò non altera tuttavia quel loro identico valore obbiettivo che deve stare in

cima del pensiero del legislatore, e informare in pari tempo l'opinione pubblica.

La diversità del valore *subbiettivo* delle varie discipline è inerente come alle inclinazioni individuali, così alla formazione della cultura in quanto è opera di selezione interiore, risoluzione di tendenze, vocazione. Ma appunto perchè la cultura si formi nanuralmente e si rassodi nella personalità dell'alunno, è d'uopo che le branche di studi che la costituiscono siano, in una scuola di cultura generale, egualmente e del pari degnamente rappresentate, senza distorsioni e snaturamenti che prevengano lo sviluppo della mentalità dell'allievo, insinuandogli verso una determinata specie di studi un sentimento di noncuranza o di avversione.

Il valore obbiettivo della filosofia in un sistema di ordinamento scolastico, dev'essere dunque mantenuto pari a quello d'ogni altra disciplina. La preferenza eventuale che i giovani dimostreranno per questa o per altre specie di cultura, sarà così il risultato di una scelta non forzata: in ogni caso essi acquisteranno della filosofia quel giusto concetto che è già per sè stesso elemento prezioso di una seria, maturata cultura.

IV.

Ma l'importanza dell'insegnamento della filosofia nel liceo non è soltanto formale: è anche, dirò così, sostanziale, per l'efficacia educativa che da un adatto contenuto e da un buon metodo esso acquista sulle menti dei giovani: efficacia destinata ad ac-

crescersi per felice riflesso, nel seguito della loro esistenza personale e civile.

Veramente gli elementi di psicologia, di logica e di etica che s'insegnano nei nostri licei si chiamano complessivamente *filosofia* solo in omaggio alla tradizione, cedendo un po' anche all'uso volgare. E non si capisce, ciò posto, perchè codeste scienze, che sono autonome, dovrebbero valer meno delle altre scienze; non si capisce perchè i giovani che aspirano a formarsi una cultura generale, dovrebbero ignorare, o quasi, tuttociò che si riferisce al meccanismo dello spirito, ai metodi delle scienze, al costume e alle idealità morali! Ma dobbiamo soggiungere che queste scienze aprono anche facilmente l'adito a problemi veramente filosofici; a problemi che attraggono chiunque non viva grossolanamente ignaro del mondo superiore della ragione e del sapere umano. Intorno ad essi si svolsero successivamente le forme della civiltà, e ad essi s'improntano, con le lotte alacri e feconde dello spirito sociale, le istituzioni e il loro valore. Ora si contesta da molti l'opportunità che questi problemi siano discussi in una scuola media; e per il momento concediamolo. Ma perchè, ciò posto, dovrebbero esulare anche gli elementi delle scienze suddette, che predispongono appunto a intendere quei problemi?

Non è però, a mio avviso, ragionevole bandire dal liceo ogni accenno a questioni filosofiche. Le menti, a dir vero, dei giovani liceali non sono ancora abbastanza mature per comprendere intima-

mente le varie dottrine propriamente filosofiche; ma per questo non si può escludere che gli alunni del liceo debbano acquistare *il sentimento del problema filosofico.* Oso affermare che quand'anche un alunno uscisse dal liceo avendo soltanto il senso vivo della esistenza e razionalità dei problemi superiori dello spirito, pur senza avere aderito col pensiero riflesso a una particolare soluzione, egli avrebbe guadagnato alla sua esistenza morale e al carattere suo di uomo pensante, elementi tanto validi, quanto è perniciosa alla vita morale la incoscienza de' problemi stessi, o la soluzione irriflessa che fosse stata appresa dai molti organi atti a diffondere il pregiudizio e il dogma. Il senso del problema involge infatti e promuove la coscienza critica, la prudenza dell'intelletto, e prepara la superiorità dello spirito.

Se poi si osservi che i problemi della filosofia sono in ultima analisi i problemi che agitano la vita e le dànno un valore, si converrà che voler bandito dal liceo — istituto eminentemente spirituale — ogni accenno che vi si riferisca, equivale a lasciare il giovane, che a noi si affida per trarre alla propria anima vigore d'intelletto, elementi razionali di fede, motivi coscienti d'azione, — in balìa alla propria capacità, naturalmente deficiente, di riflessione, e all'accidentalità delle suggestioni che su lui esercita l'ambiente sociale, o che egli può ricevere da letture spesso improprie e inadeguate, e da conversazioni casuali con incompetenti. Equivale in altri termini a troncare il nerbo vero del-

l'educazione scolastica superiore, che vuol essere formazione di coscienza, non sterile enumerazione di nozioni scientifiche, o sottile disquisizione linguistica.

Se a tuttociò riflettesse lo Stato, che ha il possesso formale della cultura pubblica, scorgerebbe nell'insegnamento della filosofia, più che un ostacolo a migliorare lo stato economico degli insegnanti, un mezzo fecondo e nobilissimo alla propria elevazione, e all'avvenire morale della patria. Egli sentirebbe verso la filosofia un obbligo morale tanto più rigido in quanto è fertile in Italia, per lunga tradizione e per naturalità d'ingegno e vivacità di pensiero sociale, il movimento filosofico, — al quale — è giusto avvertirlo — gli stessi insegnanti liceali indubbiamente cooperano. Diciamolo pure: non si deve pur a loro se il giovane diventato cittadino porta nella società un sentimento superiore delle finalità della vita, e s'egli impara a rispettare le nobili ricerche filosofiche, e le auguste tradizioni patrie che le hanno rese luminosamente sacre? E non v'è dubbio che migliori vantaggi si otterranno in avvenire, se continueranno a elevarsi e a perfezionarsi la coltura e le attitudini dei professori di filosofia.

Il chiudere o il diminuire quella sorgente d'intellettualità che è nei licei l'insegnamento filosofico, può trascinare a una maggiore miseria intellettuale e morale (a cui del resto congiura la miseria economica che ostinatamente affligge ogni ramo della nostra pubblica istruzione): può essere

il segno foriero d'una vera e propria decadenza. Di ciò ammoniva autorevolmente un insigne letterato, Alessandro d'Ancona, nel *Giornale d'Italia* del 24 luglio scorso, preoccupato del trattamento che si vorrebbe fare dei diversi ordini di studio, secondo che sono o no sperimentali. Giustamente egli osservò che « lo Stato nella sua equità non deve aver due pesi e due misure, proteggendo i filologi a danno dei filosofi ». E soggiungeva: « La scienza che studia l'uomo nel pensiero e nelle azioni, non è da meno di quella che lo osserva negli organi del corpo e nelle funzioni loro... Smezzar lo scibile e farne una parte più favorita e l'altra appena tollerata preparerebbe, se pur ciò riuscisse, danni irreparabili all'avvenire d'Italia; alla quale dobbiamo augurare che sia grande non solo nelle applicazioni della scienza, ma anche nelle arti e nelle lettere, in ogni ordine insomma del pensiero, e a tal fine adoperarci con larghezza d'intenti e con simpatia per ogni possibile obbietto della vita intellettuale ».

V.

Il risorgimento della scuola italiana sia il punto al quale convergano oramai e decisamente tutte le nostre energie. Esso potrà conseguirsi con una razionale riforma dei nostri istituti scolastici, per cui la sfera stessa dell'insegnamento filosofico si allarghi abbracciando tutti quei rami di cultura che mirino a una unità spirituale superiore. Ma non è inutile avvertire che nessuna riforma di costitu-

zione formale approderà all'altissimo fine, se nell'insegnamento d'ogni specie non penetrerà più intimamente la massima del nostro Ardigò «il metodo didattico dev'essere *esercitativo* ».

Il cumulo enorme delle cognizioni che si vogliono addensare nel cervello dei giovani, e quella pretenziosa micrologia a cui si costringono le loro menti, non sono cultura schietta, ma diventano ingombro della memoria, paralisi dell'intelligenza, esaurimento della volontà. Poche cognizioni chiaramente e distintamente impartite, ma tali che per l'esercizio che intorno a esse si faccia, creino nell'alunno la *forma mentis*, e gli forniscano una solida base perchè egli possa procedere oltre anche da sè, aprendo alla sua intelligenza gli orizzonti della sintesi, e stimolando la volontà sua di apprendere, valgono assai più che i farraginosi accascianti programmi. Allora l'insegnamento filosofico, oltrechè essere, nel rispetto della educazione della mente, sussidiato dagli altri insegnamenti, varrà ancora meglio, unitamente a questi, a invigorire il criterio del giudizio, e a eccitare la riflessione personale degli alunni.

A questo riavviamento del metodo didattico devono intendere i professori universitarii nella preparazione degli insegnanti secondarii; ma alla loro volta questi devono persuadersi che l'aurea massima dell'Ardigò darà a loro stessi, se la seguiranno, sodisfazioni maggiori, poichè frutterà loro con una più sincera gratitudine degli alunni, un più solido assetto del loro carattere avvenire. Se oggi questi

si mostrano molto desiderosi, più che d'altro, di vedersi ridurre la somma del lavoro, saranno domani lieti e paghi di constatare che il lavoro ridotto, ma intensificato, vivificato, spiritualizzato, sarà di ben maggiore profitto alla loro cultura, e di più largo sussidio nella vita.

Si ripete da molto tempo che occorre creare una *politica della scuola.* Io ne convengo, ma francamente osservo che prima è necessario diffondere e ritemprare *il senso pedagogico della scuola,* al difetto del quale devonsi ascrivere coi continui e disorientanti rimutamenti di orari, di programmi, di norme scolastiche, le bizzarre quanto facili e inconsulte idee di radicali riforme, la confusione della categoria pedagogica con quella economica, il dogma della perequazione, e infine il disprezzo talora stoltamente ostentato della cultura filosofica.

IV.

Il Positivismo pedagogico (1)

1. La definizione del *positivismo pedagogico*. — 2. L' interpretazione positiva del fatto educativo. — 3. Dell'oggetto; — 4 dei mezzi; — 5. dei fini dell' educazione. — 6. La vecchia e la nuova pedagogia. — 7. Idealismo e positivismo pedagogico. — II. - 8. Il valore dell'esperienza pedagogica. — 9. I *tipi* mentali e morali. — 10. La fatica. — 11. I metodi della memorazione — 12. Nuovi esperimenti. — 13 La previsione pedagogica. — 14. Il senso della verità e la pratica educativa. — III. - 15. La scientificazione delle menti. — 16. Scienze e lettere. — 17. L'educazione *politica*. — IV. - 18. Conclusione.

I

1. Assumere il dato della realtà come criterio d'indagine e di ricostruzione critica delle ragioni della natura e dello spirito, attenendosi a rigorose norme di metodo da cui abbia freno e indirizzo la mente nelle sue costruzioni, è *positivismo*. Trasportare questa disciplina del pensiero nella Pedagogia, facendola valere alla determinazione della scienza e dell'arte dell'educazione, è *positivismo pedagogico*.

Due tendenze sospingono e si contrastano pur nel campo pedagogico: la tendenza realistica o em-

(1) Pubblicato nella *Rivista di filosofia e scienze affini*, (Anno VII; vol. XII; gen.-feb. 1905).

pirica, e quella idealistica che conduce al razionalismo astratto e dogmatico. Il positivismo pedagogico, riguardato nel duplice rispetto del metodo e della dottrina, vuol essere la giustificazione e lo sviluppo logico della prima delle due tendenze. In altri termini, seguendo l'orientamento ideale che esso rappresenta, l'esperienza, che è il fondo indistinto della comune coscienza pedagogica, è tradotta in sistema coerente, in forme distinte e fra loro organizzate. Esso giova così all'educazione ben più che se non oltrepassasse il puro empirismo, e risparmia quei tentativi inutili e non di rado dannosi che l'idealismo può suggerire nella formazione spirituale dell'uomo.

Più ordini di esame e di giudizio concorrono a dare figura al positivismo pedagogico. Vi hanno infatti una particolare interpretazione il *fatto*, l'*oggetto*, i *mezzi* e il *fine* dell'educazione. E un valore particolare assume, secondo il positivismo pedagogico, la scienza, che è da considerarsi come *fonte*, come *strumento*, e come *fine* della cultura e dell'arte dell'educare. Di questo ufficio generale del positivismo pedagogico noi tracceremo distintamente le linee maggiori.

2. S'interpreta positivamente il *fatto educativo* se lo si concepisce nell'ampiezza che gli è naturale, cioè non soltanto come azione deliberata, intenzionale, riflessa, di un educatore che voglia col suo spirito influire sullo spirito altrui seguendo uno speciale programma; ma come un fatto che si estende e s'insinua in tutta l'organizzazione so-

ciale, e si collega a una tradizione storica immanente; come un fatto inoltre che ha, per così esprimerci, le proprie radici nella stessa natura bruta, poichè qui è viva e perenne l'energia modificatrice. Dire questa *educativa*, non è usare un linguaggio rigorosamente proprio; ma se si considera che l'opera di trasformazione e di sviluppo della natura si svolge come se rispondesse a un piano prestabilito, si riconoscerà che fondamentalmente il fatto educativo (che è un processo di modificazione rispondente a un piano determinato) è un fatto naturale, pur rivestendo le forme riflesse dell'arte.

Pur nella società l'azione modificatrice si svolge fra individuo e individuo continuamente, sebbene non presieda sempre ad essa la rappresentazione d'un fine; e continuo e universale vi è il dominio dell'esercizio, strumento massimo di educazione. Nella natura fisica, biologica, avviene analogamente, sovrattutto per lo sviluppo degli organismi e degli organi singoli, al quale è mezzo l'esercizio. L'educazione propriamente detta, umana, artistica, è un'imitazione etica superiore dell'arte inferiore ma divina della natura, ed è essa stessa originariamente natura. Pur allora ch'essa raggiunge le maggiori altezze della civiltà nelle forme peculiari dell'ingegno e dell'anima morale, è un aspetto dell'evoluzione naturale, è lo sviluppo d'una potenzialità naturale all'individuo, è natura integralmente concepita; nè sarebbe attuabile se nel suo processo trascurasse affatto le leggi della natura, e

da queste non apprendesse i criterî direttivi fondamentali.

3. Dalla natura è presentato nella sua concretezza anche l'*oggetto* dell'educazione. Un oggetto che trascendesse la natura e con questa la storia, la realtá concreta sperimentale sia biologica, sia psicologica, sia sociologica, sarebbe pedagogicamente mostruoso, e l'azione educativa ne sarebbe profondamente traviata.

La realtà ci offre nell'individuo psico-fisico l'oggetto positivo della educazione, e come tale egli dev'essere educativamente trattato. Se si presumesse di trattare l'individuo come se fosse soltanto un essere fisico, o un essere psichico; o ancora se si prescindesse dalle sue naturali attitudini, dalle sue peculiari e comuni tendenze, dai rapporti in cui egli vive, di spazio e di tempo, l'opera educativa riuscirebbe tanto falsa e deforme quanto per es. quella cultura delle piante che si volesse seguitare prescindendo dalle specie e dalle leggi della vegetazione.

4. La concezione integrale dell'oggetto educando è anche il mezzo legittimo alla determinazione dei *mezzi* e dei *fini* educativi. Perchè, essendo l'uomo una unità di bisogni, non potranno scegliersi mezzi, poniamo, puramente spirituali, quando si pretenda creare in lui attitudini superiori che presuppongano il compimento di determinate condizioni fisiche; e ciò dicasi non del solo individuo, ma anche della collettività, a cui l'esigenza e l'arte pedagogica fossero rivolte. Di qui la necessità logica,

che ripetiamo, di non trarre i mezzi pedagogici da presupposti metafisici, ma dalla scientifica conoscenza dell'oggetto che si vuole educare. Come le applicazioni della forza del vapor acqueo si derivarono empiricamente, osservando e sperimentando, così dall'osservazione e dalla esperienza dovrà trarre le proprie norme l'arte pedagogica.

Lo sperimentalismo è rinascimento anche pedagogico; e tanto si eleva la pedagogia sperimentale sulla pedagogia tradizionale, formalistica e dogmatica, quanto la psicologia sperimentale si eleva su quel psicologismo razionale e metafisico, che si dibatte tra vedute personali insufficienti e contradittorie. « Contro coloro — scriveva il Credaro — che predicano la bancarotta dell'esperimento psichico, sta il fatto che di anno in anno la nuova psicologia nelle università del mondo prende maggiore sviluppo a danno della psicologia razionale e della metafisica. E nulla è più testardo del fatto. E poichè la psicologia sperimentale — ce lo assicura il Wundt — fornisce nuova interpretazione anche dei processi psichici più elevati, i quali, per ora, sono esclusi dal suo campo diretto di ricerca, e offre una veduta sulla stretta connessione di tutte le funzioni psichiche, prima separate da nomi e da astrazioni artificiali, la pedagogia ne trarrà frutti, che invano si potrebbero sperare dalla psicologia puramente razionale. La quale, essendo sempre derivata dalla sola osservazione interna di un uomo adulto, e rotto alla vita del pensiero, ci

presenta la psiche sotto uno speciale aspetto, che non è il più interessante per il nostro scopo » (1).

La via nuova dell'esperimento è aspra, ed è lento il cammino che in essa può farsi; frequenti sono i ritorni e gli arresti; ma è preciso l'indirizzo che in essa si segue. Questo indirizzo fu già formulato dal Fechner: « evitare scrupolosamente le idee preconcette; andare diritto ai fatti; porre le questioni in termini precisi; rendersi conto delle soluzioni che esse comportano secondo questi termini; non scostarsi mai, insomma, da un metodo rigorosamente sperimentale ». Le incertezze, le lacune, le contraddizioni stesse dove esistono, non dipendono tanto da intrinseca impotenza del metodo sperimentale, quanto dalle difficoltà che incontra la sua applicazione, specialmente per essere complesso e mutevole l'oggetto su cui è diretta. Comunque è ben lecito attendersi dalla pedologia, e dalle sue branche particolari (pediometria, pediofisiologia, pedologia antropologica) nell'avvenire, conquiste nuove e sicure, da cui provenga notevole incremento all'arte educativa (2).

5. Il *fine* dell'educazione, secondo il positivismo pedagogico, è naturalmente positivo, umano, terreno; non è un fine negativo o trascendente. Il sog-

---

(1) *L'insegnamento universitario della pedagogia.* — Paravia, 1903.

(2) Alludiamo alla vera *Pedagogia scientifica*, non a quella che s'impara in una breve serie di lezioni abilitanti (oh lieta manìa di vani Diplomi! a dirigere *Gabinetti di Antropologia pedagogica!!*

getto che si educa è fornito di determinate inclinazioni e attitudini, che dovranno ricevere nella vita un determinato sviluppo. Questo varierà a seconda del fortuito combinarsi dei coefficienti vari della vita individuale e collettiva, e anche per effetto dell'opera deliberata dell'educatore, il quale infatti potrà, seguendo un determinato fine e scegliendo mezzi analoghi, disporre gradatamente l'animo dell'educando a scegliere alla sua volta, fra i molti stimoli che su lui agiranno, quelli che a quel fine si adeguino, respingendo l'azione di quelli che vi contrastino. Ma perchè questa duplice selezione avvenga in modo che sia veramente utile e sincera, e si raccolga infine nella costituzione forte e stabile del carattere dell'educando, devesi informare la concezione del fine pedagogico alla realtà concreta della natura individuale, e alle esigenze obbiettive dell'adattamento sociale; non si deve, in altri termini, dimenticare, con l'originaria differenza delle attitudini e delle inclinazioni dell'individuo, il principio etico della *divisione del lavoro*, a cui nella scelta che accompagna la formazione delle abilità e delle abitudini non si può rinunziare; non si deve dimenticare che a una *Pedagogia universale*, nel rispetto dei fini si contrappone il fatto della varietà storica, dei bisogni varî che emergono nella evoluzione civile.

6. Quanto questo positivismo pedagogico, dei cui fondamenti tracciammo le linee maggiori, si distingua dalla pedagogia tradizionale, si comprenderà riflettendo come, per i singoli rispetti accennati,

esso si contrapponga a ogni specie di formalismo, dallo scolastico al kantiano, e a quell'*universalismo idealistico* che è tanto utopistico nella sua finalità quanto visionario nei suoi presupposti. Un titolo reale di preminenza della pedagogia moderna è nell'avere rimosso dal terreno pedagogico il fantasma dell'uomo astratto nato per realizzare un destino extramondano, e di avere collocato in suo luogo l'uomo terreno, in cui alle indistruttibili inperfezioni si associano bisogni che sono trascurabili solo in apparenza, e la cui sodisfazione è d'incremento all'idea immanente del comune benessere; è di avere riconosciuto che lo stimolo fondamentale e più efficace per eccitare l'attività cosciente del fanciullo è il complesso delle cose che lo circondano, e di avere quindi sostituita la intuizione di queste alle parole nel metodo d'insegnamento (1); è di avere compreso che la vita sociale per la quale è veramente nato l'individuo (essendo in lui un *istinto* la socialità) è varia nello spazio e nel tempo, e che di questa varietà deve usufruire la pedagogia se sua funzione è di adattare l'individuo alla vita, e di cooperare alla civiltà.

Lo spirito moderno è vivace di scienza e di libertà, che informano tutte le discipline umane dall'Economia alla Morale, dal Diritto alla Politica. Come potranno non informare la Pedagogia, che è in ultima analisi la disciplina umana suprema? Come

---

(1) R. Ardigò: *La scienza dell'educazione*, II ediz., Druker 1903, pag. 55

potranno rimanere a essa estranee le idealità nuove civili e scientifiche? Non sempre il *nuovo* è una reale positiva conquista di civiltà e di elevazione e ampiezza di spirito; può essere infatti una visione traviatrice, una insidia logica che conduca all'errore, o insidia morale che guidi alla colpa. Ma quando il nuovo è un risultato di critica e di esperienza, ed ha valore scientifico, come fatto e come legge, l'impugnarlo nel rispetto pedagogico è artifizio vano e tanto irrazionale quanto l'impugnarlo nel rispetto di qualsivoglia altra disciplina scientifica. Quando poi il nuovo vero non sia ancora maturato, ma valga tuttavia come vero approssimativo, non sarà inutile lo sperimentarne anche pedagogicamente la consistenza e l'efficacia; e comunque potrà essere più utile l'attenersi a verità approssimative che non al pregiudizio o ai suggerimenti capziosi di cui è fonte inesauribile l'ignoranza. Sono certe, ad esempio, le differenze antropologiche che intercorrono fra individui di diversa civiltà e razza; e benchè non sia assolutamente precisabile, poniamo, quanto il sistema nervoso d'un uomo civile differisca, nella massa, nella struttura e nell'eccitabilità, da quello d'un uomo incolto e selvaggio, o ancora quanto importi precisamente nel cómpito educativo la forma cranica, quale segno d'una determinata potenzialità cerebrale, sarebbe irrazionale il prescinderne affatto nei fini e specialmente nei mezzi della rispettiva educazione. Il governo e la disciplina della scuola, per esempio, non potranno essere identici; e come per il riguardo biologico, così i mezzi disciplinari

dovranno mutare per il riguardo sociologico, potendo essere maturato presso un popolo civile quel *vero* ideale, per esempio, secondo il quale ogni mezzo fisico di coercizione dev'essere abbandonato.

7. Di *veri* ideali si giova, con la giustificazione e il commento, anche il positivismo pedagogico che nel moto ideale è in pari tempo e stimolo e freno. L'idealismo — inteso come atteggiamento dello spirito, tendente a contrapporre alla realtà un'idealità sovrana che debba trovar compimento — è tanto sacro al positivismo coerente a sè stesso, quanto è perenne nella tradizione storica, e ineluttabile nell'umana coscienza: abbandonarvisi senza misura, disdicendo il senso della realtà, è atto folle: constatarne la realtà, il bisogno, la necessità storica e sociale, e commisurarlo alle energie reali dell'uomo e alle condizioni di esistenza, è atto di scienza, e di sapienza pratica. E la pedagogia quale noi l'intendiamo ha appunto questo ufficio, di completare e di disciplinare quegli ideali che in essa si riversano scaturendo dalla vita e dallo spirito comune: ha l'ufficio di scegliere fra le idealità opposte quelle che e per indole e per impulsività meglio corrispondano alle esigenze pratiche.

Sul campo pedagogico si combatte la lotta degli ideali umani. L'ideale religioso e quello scientifico, le idealità della mente e quelle del cuore, Stato e Chiesa, democrazia e antidemocrazia, tendenze varie politiche, sono fra loro in conflitto non solo come forme storiche di esistenza, ma anche come forme di educazione; e il positivismo pedagogico le inter-

preta secondo il valore che rivelano nell'esperienza psicologica, storica, morale. Come posizione logica esso antecipa la soluzione ideale del conflitto; come fattore esso stesso di lotta tende ad affrettarne la soluzione pratica.

II.

8. In verità non è povero di fede pedagogica quel positivismo che stiamo tracciando, per il valore che esso assume di fatto dalla scienza in quanto è, come dicevamo, fonte, strumento e fine della educazione.

La scienza è *fonte* di educazione, cioè di cognizioni teoriche e pratiche educative. Se ben si considera, l'interesse che può destare la storia della pedagogia, e l'utile che può derivare dal conoscerla, sono da riporsi meno nella successione dialettica dei sistemi varî, che non nel contributo che ad essi andò lentamente apportando la vera scienza ravvivando col pensiero pedagogico circa il fatto l'oggetto e il fine dell'educazione, la funzione pedagogica pratica. E questa scienza rinnovatrice dei criterî pedagogici è l'esperienza stessa in quanto si va organizzando logicamente, e s'impone alla ragione.

L'esperienza ha una forte azione suggestiva nella cultura pedagogica; ed è seguìta anche inconsciamente, pur allora che il criterio positivo si respinga per dar luogo alla passione idealistica. È infatti certo che per es. la teoria della sostanzialità dell'anima e del libero arbitrio, con tutto quell'insieme

di principî che possono raccogliersi nell' « idealismo pedagogico », filosoficamente inteso, penetra nell'esercizio dell'educazione meno di quello che non sia teoricamente *professata*, prevalendo all'incontro quel modo di azione pedagogica che appare suggerito dall'opposta dottrina. Avviene nell'àmbito pedagogico ciò che accade pure nella pratica morale. Si può teoricamente affermare l'Io uno e assoluto, costitutivo dell'identità astratta dell'uomo, della sua piena responsabilità morale, del suo valore unico e universale; ma — chiediamo — colui il quale questa dottrina accoglie come moralista, agisce poi analogamente ad essa sia nel trattare sè stesso, sia nei suoi rapporti sociali? Nè pedagogicamente nè moralmente è costante e perfetto l'accordo dell'uomo pratico con l'uomo teorico; e si presuppone, ad esempio, praticamente quel determinismo che teoricamente si combatte e rifiuta. Non sarebbe invero possibile o razionale altrimenti l'arte educativa.

Un principio metodologico di scienza applicata alla pedagogia è questo: « il metodo dell'educazione deve adattarsi alle individualità singole, variando rispettivamente i mezzi, a seconda delle capacità e modalitá di reazione dell'educando, ed economizzando in questa guisa gli sforzi ». In ultima analisi si traduce così in linguaggio pedagogico il principio psicologico della proporzionalità dello stimolo all'organo. A tale esperienza ideale di architettonica pedagogica non risponde però del tutto la possibilità od opportunità pratica, che ri-

chiede risparmio di tempo e di lavoro: le istituzioni scolastiche dirigendosi più all'educazione collettiva che non a quella individuale propriamente detta, non possono adeguarsi, nel metodo educativo, a una rigorosa applicazione dei dati antropometrici, etnografici, sociologici e psicologici relativi ai singoli allievi. Può dirsi anzi che la finzione dello *scolaro medio* giovi nelle scuole a dirigere l'opera del maestro, più che la percezione distinta e scientifica della natura individuale dei singoli allievi. Senonchè a rendere sempre più razionali i metodi educativi, e a dare agli educatori una coscienza scientifica del loro còmpito, le applicazioni delle scienze singole alla pedagogia non possono trascurarsi; inoltre per i dati che le scienze offrono alla Pedagogia, quelle norme che altrimenti sarebbero seguite ciecamente diventano norme riflesse, razionalmente coscienti, e riescono quindi più atte all'economia dello sforzo educativo.

Uno strumento materiale può essere bene adoperato anche da chi non ne conosca la particolare struttura, e non comprenda nettamente perchè si debba usarne in un modo anzichè in un altro: ma chi all'uso grossolano aggiunga le cognizioni che ne rendano piena ragione, non solo acquisterà per esse una più chiara coscienza di ciò ch'egli fa, e quindi anche della necessità logica di fare in un modo anzichè in un altro, ma quelle stesse ragioni a lui note potranno suggerirgli o nuove applicazioni, o modificazioni ulteriori e miglioramenti dell'arte sua. Una norma pedagogica vale, nel còmpito educativo,

analogamente all'uso d'uno strumento materiale; che è quanto dire che non solo la pratica pedagogica giova alla teoria, ma la teoria alla sua volta giova alla pratica. La pedagogia scientifica è coscienza magistrale, e garanzia di progresso degli istituti educativi: essa dà all'insegnante il senso della scuola, perchè o si riguardi questa come una folla o si riguardino i singoli alunni distintamente, quando questo riguardo sia scientifico (sociologico nel primo caso, psicologico nel secondo) varrà ben meglio del riguardo grossolano, indistinto, superficiale d'un maestro ignorante.

Limitandoci alla psicologia, forniremo alcuni esempi di dati sperimentali da cui l'insegnante acquista più chiara coscienza del suo ufficio, per il fondamento che ne traggono le norme pedagogiche note, o per nuove cognizioni pratiche che possono risultarne. Il positivismo pedagogico consiste anche in questa utilizzazione logica e pratica dei dati della psicologia sperimentale.

9. Al concetto scientifico d'*individualità* corrisponde quello implicito di differenziamento, che quantunque inesauribile, secondo il vecchio motto *individuum ineffabile*, può tuttavia ricevere determinazioni o distinzioni *tipiche*. Sono noti, ad esempio, nel rispetto dell'immaginazione e della memoria i tipi *visivo, uditivo, motore*; e per le tendenze della mente, per la dinamica dello spirito individuale, non è infondata nè inutile la distinzione dei tipi *osservatore* e *immaginativo*; così gli studi sul carattere diedero basi sufficienti a una distin-

zione assai particolareggiata di *tipi morali* o *caratteri*, o *temperamenti*. L'educatore che voglia muovere dall' oggetto concreto, anzichè dall' uomo astratto, e procedere positivamente, non potrà prescindere dal tipo che può essere impersonato nello educando, sia esso mentale o morale; e comunque il conoscere anche approssimativamente il tipo gioverà a limitare e dirigere l'azione educativa alla stregua di determinati criteri. Ove ad es. fosse deficiente la capacità mentale visiva (d' immaginare vedendo mentalmente) gioverà rinvigorirla provocando nell'allievo l'osservazione degli oggetti, la loro descrizione e comparazione, e facendo loro ripetere, in assenza degli oggetti, i loro caratteri. Poichè l'organo visivo è fra quelli che più concorrono all'acquisto delle cognizioni relative alla realtà, l'educarlo è mezzo potente di soda cultura. Così la tendenza predominante a osservare o a immaginare non sarà considerata come priva d' importanza nella scelta e nell'avviamento della professione.

La conoscenza del *tipo* giova sopra tutto all'educazione morale. Si eseguirono esperimenti al dinamometro, provocando con una data forma di esortazione, nell'alunno, il massimo grado in lui possibile di pressione; e la forma esortativa dovette variare. Per alcuni alunni si dovea ricorrere all' « *Io voglio* »; per altri conveniva dire « *Tu puoi* »; per altri ancora « *Tu non puoi* ». Lo stimolo mutava perchè si constatava ch'esso dovea adattarsi, per così dire, a quell'organo che è l' individualità nella sua tempra morale, convenendo meglio il primo invito ad

alcuni che si dissero perciò *automatici*, il secondo ad altri che si dissero *sensitivi*, il terzo infine a quelli che si dissero *affermativi*. (Tissiè). Lo sforzo della pressione al dinamometro è un atto speciale, ma appartiene al genere comune delle azioni volontarie, che presuppongono, per essere compiute, stimoli adeguati non solo alla specie dell'azione di cui si tratta, ma anche al temperamento individuale. E benchè con le tre formole suddette non si possa pretendere di risolvere il problema della educazione morale, è però certo che a ottenere un atto da un alunno può essere necessario scegliere uno di questi stimoli. L'addestramento della volontà dell'educando potrà operarsi più razionalmente così, che non additando, poniamo, quali ricette comuni le massime che « *si deve non costringere, ma persuadere* », che « *occorre eccitare l'amor proprio dei fanciulli* », e via dicendo. Il senso del potere altrui, imperativo, e del potere nostro, volontario, è il comune sostrato dell'azione; ma coloro che sono inclinati a determinarsi da sè differiscono profondamente, nel carattere, da coloro che tendono a obbedire; e il trattamento pedagogico non deve essere identico. Non è poi inefficace a suscitare il senso del potere personale la parola suggestiva o imperante del potere altrui; nè l'azione che sia imposta trova sempre impervio il sentimento morale del dovere; anzi non è raro che le persuasioni siano il prodotto delle costrizioni, e che a operare moralmente giovi primieramente l'operare meccanico (1).

---

(1) Cfr. *Le funzioni dell'anima*, dell'A. Edit. G. Laterza, Bari, 1905.

10. Nell'educazione intellettuale il senso della realtà è, fra l'altro, cognizione concreta del limite di resistenza al lavoro mentale; è coscienza del dispendio che questo importa, analogo e congenere a quello proprio del lavoro muscolare; è convinzione pratica della necessità che il periodo del riposo, della reintegrazione, si proporzioni al periodo di durata e al grado d'intensità dello sforzo. Gli esperimenti fatti intorno alla fatica nervosa, nelle scuole, con noiose addizioni od esercizi inconcludenti, non dànno forse conclusioni del tutto sincere e sufficienti a determinare con esattezza matematica la fatica ordinaria che costa la scuola; ma il principio del dispendio nervoso o del consumo e delle alterazioni nel ricambio, e della proporzione costante di queste perdite con la durata e la qualità del lavoro mentale, può dirsi dimostrato in modo assoluto, e non infruttuosamente per la scuola, specialmente se di questo principio si vorrà tenere maggior conto nella compilazione dei programmi e degli orari, nell'uso del libro di testo (che dovrebbe essere sobrio), nella varietà che dovrebbe informare l'insegnamento. Intercalare il lavoro più facile in quello più difficile è norma razionale, sperimentalmente provata, di varietà didattica. Si è infatti dimostrato mediante esperimenti, che la varietà così intesa giova ad aumentare la capacità di lavoro, mentre influirebbe negativamente l'inframettere un lavoro difficile in un altro facile; (1) e si è pure

(1) E. Meumann nell'opera « *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik* » (Leipzig; Engelmann; 1907, pag. 80 e segg. del vol. II) studiando il modo di ripartire

sperimentalmente dimostrato che la varietà, se influisca piacevolmente sull'alunno, e interessi più sensi, diminuisce la fatica. È comunque sovrano il principio (praticamente non sempre riconosciuto) che per ottenere la maggior somma di lavoro, e di profitto, non si deve esaurire la capacità di resistenza degli alunni, e che non deve illudere il fatto che le manifestazioni della fatica siano ritardate o dissimulate.

11. All'economia dello sforzo cooperano anche i risultati delle indagini sperimentali intorno alla memoria. È assodato, per esempio, il principio che moltiplicando le vie della memorazione, si rende più distinto, più fisso e più durevole il ricordo. Se, poniamo, l'insegnante che voglia assicurarsi del ricordo d'una parola, si varrà di tutte le vie per cui esso può fissarsi, pronunciandola e facendola pronunciare dai discepoli, scrivendola e facendola leggere e scrivere, riuscirà meglio al suo scopo. La molteplicità de' modi (o dei rapporti) di un ricordo, è fondamento di consistenza; è la via maestra per cui dallo stato avventizio esso si traduce in « costi-

---

le materie d'insegnamento a seconda dello stato di stanchezza degli allievi, propone che la materia più difficile, nell'orario scolastico, non debba essere posta nè ultima nè prima: non ultima, per l'ovvia ragione che gli alunni sarebbero troppo stanchi; non la prima, perchè nella prima ora non è ancora perfetto l'adattamento degli alunni al lavoro. Dovrebbe venire, fra le tre materie, seconda, ed essere preceduta da altre materie di difficoltà media; come terza dovrebbe venire la più facile.

tuzione stabile della mente » (Ardigò). La prova sperimentale che concorre alla determinazione di questo principio, conta ben più che non la pura massima pedagogica che « vale meglio comprendere che apprendere » ; e per essa il positivismo pedagogico rinvigorisce la convinzione che la mente dell'alunno debba sottrarsi alla servitù della parola bruta.

L' intensità memorativa conta certamente più che l'estensione ; e poco importa che si verifichi l'economia del tempo, purchè il vantaggio della cultura intensiva sia salvo. Anche in questo campo, e precisamente sui metodi della memorizzazione, si sono fatte ricerche utili alla pedagogia. Si tratti per esempio di apprendere una lezione: i metodi che possono adottarsi sono due: quello per cui se ne impara un brano alla volta leggendolo a più riprese, e quello per cui la lezione si legge più volte dal principio alla fine. Questo secondo metodo che si dice « globale » è meno comune dell'altro che è stato detto « frammentario » ; ma si è dimostrato che quello è preferibile perchè il secondo, il frammentario, provoca associazioni inutili tra la fine ed il principio d'ogni frammento. Con la lettura ininterrotta si ha inoltre il vantaggio di fissare rapidamente l'insieme logico della lezione, e tutte le parti di questa acquistano nella memoria eguale energia, senza che sopra una di esse la mente si arresti più di quanto è necessario allo scopo: lo sforzo è ripartito regolarmente. La coesione dei vari ricordi di cui si compone il ricordo integrale è, per il metodo globale, meglio assicurata, ed è

da presumere che persista più a lungo. La mente infine essendo per questo metodo inclinata non solo ad apprendere ma anche a comprendere, acquista una disposizione favorevole, ossia tende a quell'autonomia ch'è scopo supremo dell'educazione liberale.

Il risparmio eventuale di tempo nell'imparare a memoria non è garanzia del maggior utile intellettuale. Fu infatti dimostrato che se si apprenderà una determinata serie di parole, occupando maggior spazio di tempo, cioè leggendo, per esempio, la serie stessa due volte al giorno anzichè ripeterla più volte al giorno per uno spazio di tempo minore, sarà più durevole il ricordo della serie. Vale insomma qui, come massima razionale, l'apparente paradosso che nell'educare occorre perdere tempo.

12. Meno ricco è il prodotto pedagogico sperimentale relativo ai sentimenti. Ma dove l'esperimento è manchevole, può intervenire utilmente l'osservazione metodica, allo scopo di determinare il meccanismo delle emozioni, la loro varietà, i loro antecedenti e conseguenti; dalla vita reale, nella scuola e fuori, anche per mezzo d'inchieste, si possono trarre certamente nuovi e utili dati pedagogici. Quanto, per esempio, non è utile che si proseguano gli studi sulla collera ne' fanciulli, sulla paura, sull'amore e anche sulla sessualità e sulle altre emozioni! Perchè infatti è troppo ardito il pretendere di contribuire alla formazione del carattere, se dell'emotività particolare dei fanciulli, ossia delle

tendenze che diverranno del carattere i naturali coefficienti, non si possieda un esatto concetto.

Analogamente devonsi continuare anche con intendimento pedagogico gli studi sulla volontà, specialmente per trarne norme sufficienti alla creazione delle abitudini, su cui s'impernia tutta l'educazione morale. Già si formularono in proposito quesiti che attendono nuove ricerche: L'abitudine si sviluppa egualmente in tutti gli individui? Il limite del progresso che può essere ottenuto con l'esercizio, per atti determinati, è uniforme, o varia con gli individui? Gli effetti dell'abitudine persistono nei diversi individui con gradi diversi? Quale influenza ha l'età sulle abitudini?

Potremmo proseguire ben oltre, indicando nella prova sperimentale il documento di certezza che i metodi educativi devono possedere, come tutti i metodi che abbiano o pretendano avere valore scientifico, preciso. Ricerche sulla scrittura, sulla lettura, sulla mimica dei fanciulli, sulla degenerazione e sul contagio psichico, e via dicendo, portarono luce e vita nel campo della pedagogia teorica e pratica, e segnarono nell'esperimento la fonte inesauribile del futuro incremento dell'arte educativa; e varranno indubbiamente, continuando il progresso degli studi sperimentali, a conferire al proposito e all'esercizio educativo una più solida base di razionale previsione circa gli effetti che ne conseguiranno, e quindi ad accrescere, o comunque a disciplinare, nell'educatore la fede nella propria opera.

13. L'individualità è per sè stessa mutevole, ed è incalcolabile e imprevedibile il concorso di fattori varii che su essa agiranno, trasformandola. Ma la conoscenza psico-fisica e sociologica dell'individualità ci rende possibile, entro certi confini, la previsione degli effetti che avrà la nostra opera educativa se sarà razionalmente informata dalla conoscenza concreta della individualità stessa.

Si è detto che solamente il passato brilla ai nostri occhi, come il battello lascia dietro di sè sul mare una lucida striscia; e che voler prevedere il futuro desumendolo dalla realtà attuale equivale a volere che si attuino i nostri sogni (G. P. Richter). L'imprevedibilità sarebbe ineluttabile, e se si dovesse stabilire un confronto tra l'individuo e la collettività nel rispetto del prevedibile, si riconoscerebbe che l'imprevidibilità è ancor maggiore per lo individuo, nel quale il differenziamento di pensiero, di sentimento e di energia pratica è di gran lunga superiore che nel gruppo considerato nella sua generalità. La fede nell'educazione individuale, e in quella collettiva che in parte la comprende, incontrerebbe pertanto nella mobilità o varietà individuale e nell'imprevedibilità conseguente, un ostacolo non lieve. I fattori che cooperarono allo svolgimento della vita individuale e collettiva hanno, pur se identici, un'azione risolutivamente diversa a seconda della natura dell'individuo, che è quasi diremmo autonoma; gli stessi mezzi educativi influiscono in vario modo e grado, positivamente e negativamente, sull'atteggiamento psichico e pratico

dell'individuo; nè sempre dalla constatazione di un effetto conseguito può derivarsi la precisa conoscenza dei mezzi che devono impiegarsi per nuovi effetti in un prossimo momento educativo. La difficoltà cresce nei periodi critici dello sviluppo, come nella pubertà, in cui particolari condizioni e modificazioni dell'esistenza fisiologica possono impedire o tracciare l'educazione, specialmente se coercitiva (1); o anche può venir meno la previsione sul valore pratico dell'opera dell'educare, per speciali circostanze di vita esteriore, aventi un'efficacia prevalente e contraria. Una crisi economica; un dato modo, pur transitorio, d'ambiente sociale; un ordine particolare di cultura; un'abitudine nuova e indipendente; un fatto pur futile in apparenza, e via dicendo, possono dirigere per sè lo sviluppo psichico dell'individuo in senso contrario a ogni fede pedagogica che accompagni l'impiego di determinati mezzi educativi.

Ciò è naturale. Osservò giustamente il Credaro che il « problema educativo non è riducibile a formule di risoluzione o a un ricettario, che serva per tutti i casi. La meccanica pedagogica non si troverà mai. L'educazione è e rimarrà sempre un lavoro sommamente spirituale e artistico » (l. c.). L'arte della educazione non si esercita sopra un oggetto inerte come il masso da cui lo scultore trae la statua, nè su forze che influendo diano un risultato matematicamente determinabile *a priori*. Tuttavia vi è una

---

(1) Cfr. il vol. *Le amicizie di collegio* di G. Obici e G. Marchesini, sopra citato.

disciplina interiore anche alle forze da cui risulta successivamente l'individualità, ed è tale che molto spesso permette di concepire i limiti entro i quali quelle forze si svolgeranno, e di prevedere la via che *probabilmente* sarà seguìta da questo svolgimento. Nè può dirsi vano il poter calcolare, nell'educazione, sopra un grado, sia pur minima, di probabilità.

Non avviene all'infuori d'ogni legge lo sviluppo psichico e sociologico dell'individuo, analogo in questo a quello fisico; ma che è la legge se non l'organo di una previsione razionale, nell'ordine psicologico e sociologico, tanto quanto nell'ordine fisico? Se può in un determinato caso egualmente attuarsi — nel rispetto della incerta previsione nostra — l'una o l'altra fra le leggi possibili, non sono però senza qualche efficacia illuminativa lo studio critico di questa varia possibilità, l'esperienza e la storia che la registrano, l'amore che la feconda. Lo stesso temperamento che l'alunno rivela — come fondo persistente di determinate forme psichiche e di tendenze — è tramite a previsioni legittime, epperò anche a razionali procedimenti educativi, come già notava il Locke. « Dalla conoscenza del carattere del fanciullo si può inferire dove piegherà il suo spirito ». Conoscere il temperamento attraverso le sue manifestazioni psico-fisiche e morali, e compiere tutte quelle ricerche da cui può risultare delineata la figura psicologica ed etica del fanciullo, ossia, in ultimo, attingere dalla scienza, è dunque mezzo di educazione, perchè è norma di previsione legittima.

14. Il processo del costituirsi della personalità può considerarsi invero, per un dato rispetto, come accidentale, ma non così da sottrarsi a ogni potere di direzione. Come per es. non riconoscere, oltrechè principî teorici di sviluppo, anche norme pratiche di educazione, criterî direttivi, nel valore fondamentale che ha la sensazione in rispetto alle formazioni psichiche superiori, nell'unità psico-fisica individuale, nella socialità naturale all'individuo e nella sua implicita suggestionabilità, nell'ereditarietà delle tendenze individuali, nella persistenza delle impressioni sensibili e ideali?

La sensazione è la roccia su cui si fonda non solo l'edificio psicologico (James) ma pur anche quello pedagogico; e insegnare a sentire e a sperimentare è il primo avviamento alla sapienza del giudicare e dell'operare. La sensazione può essere guida fallace a cui non sempre adunque, nella vita pratica, devesi obbedire; ma a correggerne la sinistra influenza potranno valere altre sensazioni e percezioni su cui si erigano nuovi giudizî persuasivi di più razionali azioni. Il senso della verità non nasce per via centrifuga, ma centripeta, cioè per il contatto e l'influsso del mondo fisico e sociale.

Il senso della verità positivamente accertata è quel senso della realtà che dicevamo dovere bensì suscitare, ma in pari tempo frenare il senso dello ideale, utilizzando questo nel grado della maggiore attuabilità. E poichè la realtà prova che non si creano improvvisamente le attitudini e le abilità, ma si maturano lentamente « come il frutto dell'al-

bero » (Ardigò), occorrerà che a questo principio si informi sinceramente anche l'azione educativa. Le lezioni affrettate, la sovrabbondanza della materia, i corsi accelerati, il rifuggire da ripetizioni pazienti, il meccanicismo della memoria bruta, la coercizione intellettuale e morale, e via dicendo, sono aperte violazioni di codesto principio, e sono piaghe innegabili della scuola, e stanno a dimostrare che molto spesso non la scienza dell'educazione, ma l'ignoranza guida gli educatori, benchè questi teoricamente affermino principî contradittorii a quelli che praticamente seguono.

È oramai penetrato nella coscienza comune il convincimento che la psiche è *vita*, che è *vita* la stessa intelligenza e la morale: il che vuol dire che è nella psiche, e nelle sue specificazioni intellettuali e morali, la spontaneità, la libertà intrinseca di sviluppo. Ma ciò appunto comporta che la educazione intellettuale e morale s'intenda come interpretazione e avviamento di solide tendenze preesistenti, e che se in alcuni casi e in determinate forme essa è moderazione e anche costrizione, sia però anche, per altri casi e per altre forme, avviamento. Tale esigenza si manifesta specialmente in quegli aspetti di vita nei quali la nativa affettività si pone con i suoi irresistibili impulsi, che si dicono *vocazione*. Ma pur di questo principio può ripetersi che è ben lungi dall'essere tanto considerato nella pratica quanto è teoricamente sostenuto; e la volontà di dominio, la prepotenza, l'interesse, la passione o l'arbitrio dell'educatore di professione e ancor più dei genitori, non

di rado sopraffanno le spontanee tendenze dell'educando, moltiplicando i casi di spostamento, e prefiggendo allo individuo, diremo così, un destino a cui si ribella o la sua natura o lo stato sociale in cui gli accade di dover vivere.

III.

15. La scienza è anche *strumento* e *fine* di educazione; e ciò si comprende per la virtù educativa che le è propria, e che qualora giungesse a informare l'anima dell'individuo, gli darebbe un'alta coscienza civile, a cui è giusto che dirigano le proprie mire gli educatori.

La scientificazione della mente (diremo così) è civilizzazione, è cultura intima dello spirito; è coscienza del dominio che il mondo esteriore, fisico, e il mondo storico esercitano su noi; ma è parimente coscienza del dominio che la personalità individuale e quella che si esprime nella collettività possono contrapporre alla passività a cui è inevitabile che soggiacciano; è solidarietà col passato, ma anche con l'avvenire, che nel presente si va maturando; è rispetto della tradizione, ma è pure rivendicazione spesso magnanima dei diritti dello spirito che dal pensiero tradizionale emergono come esigenza nuova imprescindibile e somma; è coscienza del limite del proprio potere, ma è anche sentimento di dover fare quanto è possibile fare; è tolleranza del pregiudizio, ed è pure lotta contro il pregiudizio stesso, calcolata sopra i dati antropologici e sociologici che lo spiegano; è infine voluttà di

dominio spirituale, che alla calma dell'attesa serenamente valutatrice congiunge l'incessante volontà della diffusione del vero.

Non v'è fatto umano che non debba interpretarsi con criterio scientifico, dal cui predominio sarebbero certamente risparmiati gli odî infecondi che dividono individui e classi e regioni, i superficiali giudizî che aggravano le responsabilità individuali e collettive, le intemperanze d'ogni specie, di pensiero e d'azione. È incalcolabile, in sostanza, il vantaggio etico d'una coscienza scientifica solidamente formatasi; e che quindi l'educazione debba valersi della scienza come di mezzo utile e necessario a elevare lo spirito, e a rinvigorire il senso della vita, non può mettersi in dubbio se non da chi abbia della scienza un concetto intorbidato dall'errore e dal pregiudizio.

16. Devesi saper distinguere quell'utilità della scienza che potremmo dire esteriore, professionale, o di comparsa, dall'utilità interiore, morale, che si vivifica nell'intima coltura e inclinazione dello spirito.

Questa seconda specie di utilità è comune alle scienze e alle lettere, e dev'essere fine dell'uno e dell'altro insegnamento. Fine cosciente e preciso, che escluda dall'educazione letteraria il vuoto e vaporoso sentimentalismo, e dall'educazione scientifica la pedanteria e la superficialità. Ciò che importa è conoscere, e sentire adeguatamente al conoscere: l'una e l'altra forma di attività dello spirito devono temperarsi e fondersi, nè altro noi significhiamo dicendo che la formazione della coscienza scientifica dev'essere fine della educazione.

Quando un' idealità penetri l'anima, sia essa suggerita dalle lettere o dalle scienze, diventa contenuto di una coscienza che è sapere e sentire; e di idealità sono capaci del pari il pensiero letterario e il pensiero scientifico. Educano la conoscenza e il sentimento tanto le leggi naturali quanto le leggi storiche e sociali; commuove un avvenimento naturale come un avvenimento umano; destano il senso estetico tanto la bellezza della forma estetica riflessa, quanto la regolarità e lo splendore della natura fisica e biologica; valgono a elevare lo spirito tanto l'ammirazione del sentimento che lo scrittore ha magistralmente ritratto con l'arte sua, quanto quella di cui sono sorgenti i fatti, oggetto di scienza. La distinzione che si è fatta tra gli effetti educativi delle scienze e quelli delle lettere in quanto queste influirebbero sul sentimento e quelle sulla ragione, è impropria, perchè come il sentimento e la ragione non possono separarsi psicologicamente quasi fossero due provincie autonome dello spirito, così la loro cultura può dirsi avvenga simultaneamente, e sia tale che vi concorrano, benchè in grado diverso, e la scienza e le lettere. Non a torto I. Stuart Mill osserva che domandare se si deve educare per le lettere o per le scienze, equivale a ricercare se il pittore dev'essere disegnatore o colorista, e se un sarto deve fare giacche o pantaloni; e perchè non l'una e l'altra cosa?

Non è poi inutile ricordare come la virtù educativa della scienza, che è la meno riconosciuta, possa estendersi anche al di là del limite che sopra segnalammo. Le scienze educano infatti lo spirito

di riserva, richiedendo l'atto della verificazione, o rendendo utilmente diffidenti della sollecitante tendenza a immaginare ciò che la realtà non comprova; ed è questo un vantaggio morale non trascurabile, che come spetta in particolar modo alle scienze d'osservazione, così si riflette anche, quando si sia acquistato, negli usi della vita. Le scienze astratte come le matematiche, coltivano il senso della fiducia nella ragione propria, e nel rigore che deve caratterizzarne i procedimenti; e pur questa disciplina intellettuale si traduce in un utile morale, essendo anche intrinsecamente una disciplina morale.

Educa per sè stessa la percezione e la constatazione del vero, che può essere illustrato sia per il colorito affettivo di cui sono ricche le opere letterarie, sia per la riflessione critica di cui sono maestre le scienze. Il Vero storico possiede e svolge questa virtù educativa per l'una e per l'altra via, in quanto trae dalla forma espositiva e dalla critica un potere notevole di penetrazione dello spirito, interessandolo come *vero umano*. Nè perchè tale sia l'efficacia dell'insegnamento della storia occorre fare di questa uno strumento di diretta moralizzazione, chè il vero umano eccita il senso umano (implicitamente etico) anche per sè stesso. Non si vuol dire con questo che la storia debbasi ridurre unicamente al racconto dei fatti in quanto veri, e che nulla all'infuori della verità debbasi richiedere alla storia in quanto è materia scolastica. Questo isolare il vero storico da ogni contenuto e significazione etica è simulazione; è volere che il vero storico ba-

sti a' puri intenti narrativi quando invece, in quanto è vero umano, in cui idealità e sentimenti varii si agitano, eccita necessariamente il sentimento e provoca il giudizio morale. La scuola in cui nell'insegnamento della storia si evitassero gli apprezzamenti etici, sarebbe inferiore alla finalità sua pedagogica, che consiste non solo nell'informare ma anche e sovrattutto nel formare; e d'altra parte come potrebbesi asserire che ivi s'insegni veramente la storia, se si disconosce implicitamente in essa la vita stessa dell'umanità, e una progressiva rivendicazione dei diritti dello spirito?

17. Come all'educazione morale possano soccorrere la scienza e lo spirito critico, che vi è compreso, più efficacemente dell'idealismo metafisico e religioso, dicemmo in altro luogo (*Le finzioni dell'anima*, già cit.) (1). Qui, a continuare il profilo del *Positivismo pedagogico*, aggiungeremo qualche considerazione relativamente all'educazione *politica*, ch'è anche, nel suo intrinseco contenuto, educazione *morale*.

Che l'educatore debba formare il cittadino (educatore alla sua volta) è un presupposto della funzione politica propria della scuola quale istituto sociale; ed è anche un corollario del nostro principio che l'educazione deve mirare a costituire nell'individuo e nella collettività la *coscienza scientifica*.

---

(1) Vedi anche *L'intolleranza*, già cit., specialmente da pag. 80 a pag. 87.

La scuola è organo di socializzazione e quindi di unificazione morale e politica; e se la verità della massima aristotelica « dovere l'educazione formare la prima cura di un buon governo » è sentita vivamente da coloro in cui vibra una forte coscienza politica, i quali infatti tendono a dare al proprio partito la padronanza delle istituzioni educative, ciò devesi alla positiva intuizione, che essi possiedono, della funzione politica propria della scuola. Uno Stato che non avesse scuole sarebbe inconcepibile, come uno Stato che non possedesse tribunali e carceri, quelle essendo gli organi della prevenzione, come questi della repressione, e non essendo concepibile uno Stato a cui non spettassero queste due funzioni.

Stato e Scuola costituiscono una vera e propria unità, e tanto è civilmente progredito uno Stato quanto più e meglio gli istituti educativi provvedono alla cultura intellettuale e morale dei cittadini, e più alta vi sussiste, come informativa di tutte le sue funzioni, la coscienza del valore della scuola e dell'educazione civile. La coscienza etica che anima nel suo fondamento uno Stato, si riflette necessariamente negli ordinamenti scolastici, che si muovono parallelamente ad essa, la quale trova infatti nella scuola un elemento essenziale della propria elevazione.

Di questa unità come della necessità che la scuola sia coefficiente di progresso civile, devono avere del pari non inerte coscienza i docenti, i cittadini, gli uomini di governo; ma perchè la funzione ci-

vilizzatrice della scuola si compia quanto più largamente è possibile, e il rapporto di Scuola e Stato sia mantenuto integralmente, è necessario che la cultura di cui essa è asilo e centro d'irradiazione, sia non soltanto letteraria e scientifica, ma anche politica.

Contrasterebbe alla ragion d'essere d'un pubblico istituto scolastico e dello Stato stesso, il principio che si dovesse intendere a ogni specie di educazione, tranne quella politica, il cui esercizio dovesse abbandonarsi alle influenze casuali e caotiche delle famiglie e della convivenza, se non a quelle che pur si svolgono, di origine settaria. Per tale incredibile oblìo delle proprie funzioni civilizzatrici lo Stato negherebbe sè stesso, come attività direttiva, e negherebbe il suo vitale rapporto con la scuola; nel medesimo tempo si contrapporrebbe alla Società di cui dovrebbe essere per contro l'emanazione giuridica e morale, e a cui la funzione scolastica appartiene come una funzione che può dirsi tanto sua quanto è dello Stato.

Noi non ci dissimuliamo il contrasto che può esistere (la storia è maestra) tra il rigido ordinamento giuridico che lo Stato personifica, e il moto spesso disordinato ma vivo e infrenabile delle idealità sociali; e comprendiamo, dato questo contrasto, la penosa situazione in cui possono trovarsi da un lato, per la lentezza del progresso giuridico, gli uomini di governo, e dall'altro i docenti per la maggiore celerità del progresso delle idealità etiche sociali che essi avessero accolte nella propria co-

scienza di cittadini, e che si sentissero incitati a riprodurre nell'opera propria di pubblici educatori.

Il problema che per questa apparente ribellione allo Stato si pone tra Stato e Scuola, o insegnanti, è dei più gravi, e in ogni epoca fu tanto vivo quanto furono vive le idealità nuove contro quelle che le varie istituzioni aveano consacrate. E noi ponendo il problema ne' suoi termini reali, come fatto che a ogni crisi di progresso sociale si rinnova, non potremo abbandonare, nella soluzione teorica che proporremo, il criterio positivo.

Al progresso delle idealità sociali partecipano necessariamente lo Stato e la Scuola; e se la coercizione d'uno Stato illiberale può ritardarlo, d'altro canto la reazione che lo Stato susciterebbe imponendo restrizioni eccessive lo affretterebbe. Ciò è comprovato dalla storia, ed è un dato innegabile della coscienza scientifica. Quello Stato pertanto la cui arte politica s'informi, come deve informarsi, alle esigenze positive della Pedagogia scientifica (essendo arte pedagogica, in sostanza, anche l'arte politica) non può adottare — come non devono adottarsi nelle scuole — criterî eccessivi, intransigenti, d'imposizione; e come la tolleranza, che la coscienza storica suggerisce, è virtù che deve praticarsi nella vita comune, così essa si pone razionalmente come un dovere dello Stato. Non sarebbe attuato quel fine dell'educazione che dicemmo riassumersi nella *coscienza scientifica*, se non si praticasse, in tutta la larghezza di cui è logicamente suscettibile, il principio della tolleranza.

È assurdo pretendere che l'evoluzione storica non si compia, o che si compia senza contrasto d'idealità, di opinioni, di volontà, e individuali e collettive. Questo contrasto è una necessità di fatto, e, scientificamente compreso, indica le difficoltà che un ideale nuovo deve superare per riuscire vittorioso, la lentezza graduale del progresso umano, la necessità che sia libero lo sviluppo delle varie energie che vi cooperano, che sia prudente, nella lotta, la propria azione. Fanatismo e scienza si escludono reciprocamente, come non-senso e senso positivo del reale e dell'ideale; ed è titolo d'indegnità pedagogica lo spirito fanatico, com'è garanzia di sobrietà, di misura, di valore educativo lo spirito rigorosamente scientifico. Ma sarebbe del pari titolo d'indegnità politica l'intransigenza del governo dello Stato, che imponesse ai docenti restrizioni eccessive, cioè tali da rendere la scuola estranea al movimento ideologico sociale, sia impedendo che vi penetri il pensiero nuovo, sia esigendo intorno al pensiero nuovo quel silenzio che potrà riuscire assai più idoneo a creare nei discepoli ipocrisia e diffidenza, e disprezzo delle funzioni della Scuola e dello Stato, che non senno e valore di cittadini colti e coscienti.

Lo Stato cosciente di sè non può dissimulare a sè stesso quel movimento di idee che si compie nel seno della società sulla quale si erige come su naturale fondamento; e lo dissimulerebbe se esercitando le sue funzioni attraverso la scuola, vietasse che vi si discutessero i problemi contemporanei

della vita e dello spirito, e all'Etica non lasciasse quindi una parte larghissima di seria trattazione.

Alle *impressioni* che facilmente avvincono nella società per vie molteplici l'anima giovanile, lo Stato che comprenda l'ufficio suo non può contrapporre il *veto* della disamina critica o un qualsivoglia programma di studi tendente a ottenere che i giovani delle nostre scuole vivano un ambiente storicamente superato, diverso affatto da quello reale in cui pur si trovano, o a distrarli da questo artificiosamente. Pedagogicamente uno Stato che così facesse, commetterebbe un errore e una colpa; e si contrapporrebbe da un lato alla società di cui dovrebbe essere invece un'emanazione tanto pedagogica quanto giuridica, e dall'altro alla stessa coscienza vigile e solerte dei più coscienti insegnanti, e dei giovani stessi, i quali a buon diritto chiedono alla scuola que' lumi e que' criterî di giudizio e di direzione di pensiero e di condotta che la società presenta loro in modo incerto, confuso, tumultuario.

Uno Stato che precludesse all'ambiente della Scuola la luce del pensiero nuovo, somiglierebbe tanto a un istituto privato monastico, che non sarebbe strano si risalisse dall'analogia degli effetti, al sospetto di una eventuale analogia dei motivi determinanti questo *oscurantismo*. Se l'identità dei motivi si negasse (e sarebbe facile impresa), quale altra giustificazione potrebbe poi parere sufficiente a togliere alla scuola quella vitalità morale a cui la designa il suo intrinseco fine educativo?

Non può uno Stato pretendere di essere liberale nelle sue istituzioni, se questa liberalità manca a quelle che pur sono principio di vita nazionale, alle istituzioni scolastiche. Ma la libertà alla sua volta — ed è questa una considerazione che scaturisce con eguale imperatività logica dalla coscienza scientifica — dev'essere intesa dall'educatore con senso pedagogico, in quanto è senso scientifico, epperò anche prudenza, tolleranza, giusta misura; e lo Stato deve pretendere e poter ottenere che questo senso pedagogico prevalga su quelle tendenze passionali che facilmente erompono traviando le finalità educative e smentendo il beneficio stesso del liberalismo scolastico. Dal pubblico educatore lo Stato non può nè deve esigere professioni di fede sia religiosa, sia politica, ma può e deve esigere senno e prudenza nell'insegnamento morale, come dignità di pensiero e di azione nel docente. Il magistero della sua parola e del suo esempio avrà allora una grande virtù moralizzatrice, qualunque sia l'orientamento del suo pensiero ne' problemi sociali, e qualunque possa essere in avvenire l'orientamento che ne trarranno le menti dei discepoli. E dovrà essere un magistero intrinsecamente *liberale*, cioè non dogmatico ma critico, inteso a fornire materia di personale elaborazione, e soprattutto a infondere, nel dissidio delle fedi, incondizionata elevatezza morale.

All'infuori delle norme d'un savio liberalismo *educare è asservire*. Che è infatti l'educazione se non quell'opera per cui si comunicano idee, si formano

convinzioni, si provocano atti di volontà? Ma il dominio di questa azione è quello stesso dello spirito, che ha in sè gli elementi dell'autoformazione ed è sviluppo spontaneo (1). Il còmpito dell'educazione risponderà dunque tanto meglio alla sua fondamentale essenza quanto più contribuirà a rendere spontanea l'attività dello spirito, ossia a formare la personalità, che nel dominio della costrizione è inintelligibile. Esistono in ogni individuo particolari e originarie tendenze che l'educazione deve frenare o promuovere, componendole in un ordine razionale capace di sapienza pratica. Non può essere identico dunque, per la diversità originaria delle personalità dei discenti, il risultato pedagogico: ma può e dev'essere identico, diremo così, *formalmente*, il procedimento, in quanto è spirito di libertà quello che l'informa, ed è tenuta in gran conto la virtù della persuasione.

L'educatore dev'essere liberale nell'anima, come nell'opera sua; e a questo fine devono intendere primieramente gli istituti universitarii nella formazione dei docenti. Noi ci riferiamo col pensiero a Stati ne' quali la civiltà è democratica, e fortemente scientifica: ci riferiamo a Stati ne' quali la politica è vigorosamente ispirata da principî liberali, e ferma nell'escludere il pregiudizio dalle scuole, contraria a ogni specie d'insidie, a ogni pretesa set-

---

(1) Cfr. *Il dominio dello spirito* dell'A. — Torino, Bocca, 1902. Intorno ai limiti della libertà d'insegnamento, vedi anche l'opera *L'intolleranza* ecc., pag. 244 e segg.

taria. In questi Stati gli istituti universitari non possono non essere rappresentati da menti superiori, democratiche, liberali, nemiche d'ogni asservimento del pensiero e del sentimento. Ad essi devono corrispondere, nell'indirizzo educativo, anche le altre scuole, ma da essi deve partire il movimento ideale: di là deve irraggiare la luce propria il pensiero civile; da codesti istituti devono uscire cittadini veramente capaci di liberare gli spiriti da ogni specie di servitù.

L'educazione politica risponderà in questo modo alla *coscienza scientifica* che dicevamo essere il fine dell'educazione positivamente considerata. È coscienza scientifica effettivamente quella che informa lo Stato liberale e l'educatore liberale, perchè è esigenza scientifica che non possa violarsi un'idealità che il progresso storico ha rivendicata e affermata come un bisogno imprescindibile dello spirito collettivo; ed è esigenza scientifica che nè lo Stato nè la scuola contrastino a questo bisogno. È un dato di scienza sia la spontaneità della personalità, sia la tendenza delle istituzioni liberali a persistere e a svilupparsi sempre più largamente. Un'educazione illiberale e retriva è per se stessa un anacronismo; come funzione di Stato è, a dire esplicitamente, un assurdo.

IV.

18. Questi pochi cenni sono per certo lontani dall'esaurire quel vasto insieme di principî e di norme che il positivismo pedagogico, come metodo

e come dottrina, conterrebbe. Non sono però inutili a dissipare qualche equivoco che può raccogliersi sotto la denominazione di «positivismo», e a respingere, per esempio, due accuse che si sono formulate contro questo indirizzo del pensiero e che potrebbero anche, per coerenza, essere rivolte contro il positivismo pedagogico. Nè ci soffermeremo innanzi a queste accuse perchè crediamo di avere, in verità, dimostrato che non è nè *negativo* nè *semplicista* il positivismo nostro. Come può dirsi negativo quel metodo che rintraccia ciò che di reale manifesta la natura psicologica e fisica individuale, e che le idealità sociali, cioè quelle idealità che più direttamente sono sentite e vissute dall'individuo, propugna come diritto umano, della società e della scuola? Come può dirsi semplicista una dottrina che della individualità e della relatività individuale e storica fa il centro proprio, esigendo, almeno idealmente, che alla complessità di tale oggetto si conformi l'arte educativa? Ben si può dire all'incontro, nel fatto e nei principî, negativa e semplicista una dottrina che muova da astrazioni che l'esperienza smentisce e condanna, e pretenda desumere le esigenze pratiche, pedagogiche, da idealità che pur essendo esteticamente ammirevoli contradicono irremissibilmente a quel senso della realtà che è guida inevitabile dell'effettivo progresso.

Il positivismo pedagogico non è incoscienza e disdegno delle più alte finalità dello spirito; ne è invece la legittimazione più sincera e feconda. Un avversario nobilissimo del positivismo, Giuseppe

Allievo, ebbe a scrivere che « il rivolgere l'educazione tutta quanta all' unico intento di armonizzare l'alunno con l'ambiente contemporaneo facendo di lui l'uomo politico, civile e sociale del tempo, e niente più, è un comprimere tra le angustie del secolo in cui si vive, la natura umana fatta per l'infinito ». Il fine supremo dell'educazione dovrebb'essere religioso; l'educatore dovrebbe dirigere i propri sforzi alla « destinazione finale » dell'educando, la quale destinazione è nell'infinito dell'oltretomba. La realtà umana, nelle sue esigenze terrene, dovrebbe essere posposta all'idealità oltremondana, come se questa idealità trascendente rappresentasse il bisogno reale supremo dell'anima moderna individuale e collettiva, e fosse possibile sentire, nell'ansia soverchiatrice dei problemi terreni, il fascino divino della destinazione finale!

Noi riteniamo che se nella solitudine mistica d'un'anima innamorata del Sommo Bene può trovare invidiabile quiete il moto affannoso degli ideali sociali, mondani, sia però impresa fallace, ai fini dell'educazione e della civiltà, il comprimere le aspirazioni, per sè stesse irresistibili, al Bene umano, che si raccoglie in una destinazione terrena; e che il volerle comprimere sia un vano e pernicioso tentativo di arrestare il fatale cammino dell' umanità e della scienza.

V.

Miseria e incongruenze della Pedagogia nazionale [1].

Sommario. — 1. L'opinione pubblica e la Pedagogia. — 2. Principii fondamentali di Pedagogia teorica. — 3. La Scuola di Magistero. — 4. Il *Corso di perfezionamento* per i licenziati dalle Scuole normali. — 5. La Pedagogia sperimentale. — 6. L'insegnamento della filosofia. — 7. La Commissione reale per la riforma delle scuole medie. — 8. Sistemi di idee e sistemi di cose.

I.

1. La Pedagogia è una scienza di senso comune. È quindi la scienza di tutti; che però si risolve spesso in quisquilie da pedante, in dissertazioni oziose. Anzi allora appunto diventa una scienza di ciance quando, dagli innumerevoli pedagogisti di cui è ricco il nostro Paese, si vuol trattare di Pedagogia con criterio superiore, rendendo difficili e complicate le cose di per sè facili e semplici. Come giudicare infatti diversamente quella enorme produzione pedagogica che con volumi, opuscoli, articoli di giornaletti didattici pullulanti da ogni parte del Regno, innonda non tanto, fortunatamente,

---

(1) Pubbl. in *Riv. di fil. e sc. affini* (Anno VIII; luglio-sett. 1906).

il mercato librario, quanto gli uffici dei Provveditori agli studî, dei Sindaci dei Comuni e del Ministero della P. I., come batteria che i concorrenti a uffici magistrali pongono innanzi alle Commissioni di concorso per strappar loro (a peso di carta e auspice il plagio, se non anche l'incompetenza e la fretta dei giudici) una eleggibilità?

— Di simili discorsi se ne odono frequentemente, e noi non diremo che — a parte l'eccessivo scetticismo e disprezzo che per essi si manifestano — siano del tutto calunniosi e pettegoli. Di vero c'è questo, soprattutto: che la Pedagogia è trattata, o maltrattata, assai spesso da incompetenti, per i quali non pare che la Pedagogia sia una scienza derivata, che richieda in chi intenda di occuparsene seriamente una larga coltura in quelle scienze fondamentali su cui essa si erige, e in ispecie nella psicologia. Il prescindere da questa, e dalle scienze morali che pur confluiscono col loro contributo nel campo della Pedagogia, pretendendo ciononostante di coltivare degnamente questa scienza, è tanto assurdo quanto sarebbe il presumere di trattare la Medicina, come scienza, senza conoscere affatto la fisiologia, l'anatomia e le altre scienze da cui la Medicina deriva. È quindi appropriato, in sostanza, l'appellativo di « empirici » (volgarmente si usa un'altra parola più cruda) che comunemente si dà a codesti cultori di Pedagogia.

Nè maggior credito che la Pedagogia teorica gode fra noi, in conseguenza, la Pedagogia pratica. Lasciamo pure da un lato quella Pedagogia pratica

che consiste nell'arte d'insegnare. Può darsi che questa sia superiore, in proporzione, alla sodezza e vastità della cultura teorica, perchè ogni arte ha in sè qualche cosa che nasce più dalla natura dell'individuo e dall'addestramento meccanico, che non dalla intellettuale preparazione, e dalla capacità speculativa. Ogni insegnante, notò l'Herbart, ha uno *stile* suo, un suo proprio genio pratico, che non è un prodotto della cultura. D'altra parte ci è noto come differiscano fra loro il *sapere* e il *saper fare*. Anche i più dotti nella Pedagogia possono essere cattivi insegnanti; e può essere insegnante non cattivo pur chi possieda una scarsa dottrina. — Ma la Pedagogia pratica, oltre all'arte dell'insegnare, comprende altri rami di applicazione della Pedagogia teorica, come la legislazione scolastica, e gli ordinamenti degl'istituti d'istruzione e d'educazione; comprende in generale que' criteri di giudizio che si manifestano da tutti, dalle mamme educatrici dei loro figli (delle quali si sa quanto lo Spencer deplorasse l'enorme ignoranza pedagogica) ai Ministri dell'istruzione che passano, come meteore non pedagogiche... ma politiche, per il palazzo di Minerva. Ora è indubitato che verso questa Pedagogia pratica l'opinione pubblica non è più favorevole che verso quella teorica; anzi lo è ancor meno, perchè si osserva comunemente che non esiste coerenza fra l'una e l'altra, ossia che principî ritenuti validissimi, di Pedagogia speculativa, o non raggiungono l'attuazione, o trovano nella pratica applicazioni contradittorie.

Non è da meravigliarsi, ciò posto, che fra i giovani d'ingegno e studiosi sia così raro trovarne qualcuno che si dedichi volenterosamente agli studi pedagogici. Si sa: anche i varî generi di studio hanno, dirò così, una certa tonalità etica, e diventano alla fine un elemento vivo della stessa personalità di chi li coltiva, un patrimonio il cui valore si traduce, di riflesso, in valore personale. Possiamo pertanto ritenere che i giovani a cui alludiamo rifuggano dallo spendere le loro migliori energie negli studî pedagogici, per la segreta tema di essere poi confusi con i pedagogisti meno accreditati, se non con que' pedagogisti ciarloni che dànno prova d'una fecondità incredibile. Tanta vena di pensiero pedagogico non seduce in vero l'ingegno dei nostri migliori giovani, pur avendo essi innanzi a sè molte cattedre che attendono di essere degnamente occupate; e quantunque sia naturalmente vivo e desto in loro il desiderio di ascendere a' gradi superiori dell'insegnamento, preferiscono affollarsi intorno a cattedre che sembrano meritare meglio i loro sforzi! Non mancano però altre cause dell'abbandono quasi completo dei serî studî pedagogici. (Le eccezioni non mancano, e sono riconosciute anche dall'opinione pubblica). Quelli infatti dei nostri giovani che hanno più cultura e vigore di mente provano maggior voluttà a toccare i fastigi della filosofia, che non a scendere alle questioncelle di didattica e di educazione, — chè difficilmente essi comprendono la vastità scientifica e filosofica del problema pedagogico, o, comprendendola, si sentono per-

plessi — ; lo studio dell'uomo astratto o dei problemi più ardui del mondo e dello spirito li attrae più che quello paziente, e, in apparenza, pedestre del fanciullo. Si aggiunga a tutto ciò l'imperfetto ordinamento dei nostri studî universitarî, per cui chi si volesse dedicare a determinati studî, poniamo alla Pedagogia, non troverebbe nelle materie prescritte quella coordinazione o unità organica più razionale che dovrebbe esprimerne l'intrinseco valore, e la definitiva funzione; manca perciò ai detti studî quell'attrattiva che suole esercitare sulle menti più elette un ordinamento sistematico. Già rilevai, or non è molto, il fatto stranissimo per cui da chi si dedica alla filosofia si richiedeva, con i Regolamenti che furono fino ad oggi in vigore, una preparazione non tanto filosofica quanto letteraria! (1).

II.

La Pedagogia teorica ha, come dissi, principî validissimi, scientificamente dimostrabili, il cui valore non è puramente speculativo, ma anche ed essenzialmente pratico. L'averne una esatta consapevolezza scientifica fa sentire più amaramente l'incongruenza pratica, sia che questa si noti nell'esercizio dell'insegnamento, o negli ordinamenti scolastici che con esso sono in rapporto strettissimo. Ne enumererò alcuni di più spiccata importanza, i quali pur dovrebbero, se fossero praticamente ri-

(1) Nella *Rivista* cit.; fasc. di marzo-aprile 1906; pagine 309-310.

conosciuti, promuovere la riabilitazione della Pedagogia stessa, e rivendicare, con la dignità degli studî, la funzione culturale della scuola.

La scienza non è volgare empirismo; non è sterile enumerazione di dati chiusi in se stessi, o infeconda nomenclatura; non è l'esperimento rozzo, impervio all'idea, alla teoria, alla speculazione. Lo notava, fra gli altri, il Baldwin, con parole che meritano di essere qui riportate: « Ha una propria importanza ogni osservazione, fatta in buona fede da chiunque accosti e studi senza pregiudizio i fanciulli. Alla osservazione di questi potrebbero dedicarsi utilmente molti genitori; ma allorchè si tratti d'*interpretare* questi dati, è sempre da dubitare che i genitori o la nutrice siano liberi veramente da ogni influenza del loro affetto, del loro orgoglio, della gelosia, e via dicendo. Insomma la scienza, per stabilire le leggi, dev'essere fatta da scienziati competenti, e con serietà di studio. Lo stesso è a dirsi circa l'*esperimento*. Per sperimentare dobbiamo avere le nostre idee, i nostri principî, ed essere precedentemente disposti alla critica e all'esame. Si è cercato di spegnere la scienza sotto un cumulo sterile di aride osservazioni, e di sottrarle ogni succo vitale. Si è udito il grido ultrapositivista: *Sopprimiamo le teorie*. Per contro io dico: Dateci delle idee, idee, ancora idee. L'idea è precisamente ciò che differenzia l'osservazione della donnicciuola da quella di un buon psicologo. Quella può allevare una dozzina di figli senza essere capace della più semplice osservazione; questi può

studiare lunghi mesi per confermare qualche teoria psicologica o pedagogica, e per definire leggi che domineranno forse un giorno tutta la formazione e l'igiene del fanciullo » (1). Evidentemente non può dirsi altrimenti della Pedagogia come scienza e come materia d'insegnamento.

Urge bensì il bisogno di *semplificare*, tanto più quanto è maggiore la complessità e la vastità d'un dato ramo del sapere. La semplificazione è necessità scientifica e didattica. Ma devesi distinguere semplificazione da semplificazione. Il *tipo* e la *legge* sono *semplici* in rispetto alle *cose* e ai *fatti* molteplici che riassumono; e costituiscono veramente i termini a cui tendono, con la classificazione e l'esplicazione, le scienze descrittive e dinamiche. Senonchè è nominalismo vano il concepire il tipo senza integrarne il contenuto con la *distinta* rappresentazione delle cose singole, e il concepire la legge senza la *distinta* rappresentazione dei singoli fatti. Non si regge scientificamente la sintesi quando non sorge dall'analisi come il suo razionale prodotto; e solo allora la semplificazione avrà un valore scientifico, quando presupponga nel semplice del tipo e della legge l'ampia visione della complessa realtà concreta, quale può ottenersi per studî lunghi e pazienti, proseguiti con metodo rigoroso, e con maturità e larghezza di criterî. Il semplicisimo, come vizio di cultura e didattico, è dunque altra cosa

---

(1) *Le développement mental chez l'enfant et dans la race.* — Paris, Alcan, 1897, pag. 33-34.

dalla funzione semplificatrice che spetta alla scienza.

Possiamo penetrare ancor più addentro nel processo metodologico dell'insegnamento, e rilevare una legge fondamentale su cui a proposito s'insiste dopo l'Herbart da tutti i pedagogisti: la legge dell'*appercezione*, che noi diremo invece, non senza un giusto motivo, dell'*integrazione* (Ardigò). La differenza dei termini non pregiudica, questa volta, l'essenza fondamentale del nostro comune concetto. Per dire alla buona, questa legge significa, nel suo rispetto pratico, che nulla di ciò che s'insegna dev'essere *assolutamente* nuovo a chi impara. La cognizione che si dice *nuova* deve trovare nelle cognizioni preesistenti il proprio addentellato, incorporarsi in esse, assimilarvisi. Ciò è quanto dire che il nuovo deve poter integrare il vecchio, e questo muovere naturalmente verso quello per fondersi con esso; la mente, in altri termini, deve, *per un'adeguata preparazione precedente*, aderire da sè, razionalmente, al nuovo elemento di conoscenza; non deve esistere discontinuità nel processo dell'insegnamento; ogni grado della formazione della cultura deve avere nel sottostante il proprio sostegno naturale.

A questo principio di didattica un altro se ne associa che vi è intimamente collegato: il principio detto dall'Herbart della *concentrazione*. Le materie d'insegnamento in una scuola devono essere non le une dalle altre indipendenti, ma strette insieme come intorno a un centro ideale; devono allacciarsi

e corrispondersi sia ne' rapporti di spazio o di simultaneità, sia nei rapporti di successione; devono costituire una vera e propria organizzazione logica, cosicchè ciascuna sia integrativa dell'insieme e questo contribuisca alla efficacia pedagogica di ciascuna. Solo a questa condizione, noi diciamo, gl'insegnamenti d'una scuola avranno una profonda azione formativa. Dal sapere disperso, discentrato, inorganico, non si può pretendere la fusione integrativa, non si può aspettarsi profondità di cultura.

Neppure può attendersi simile effetto dal metodo puramente espositivo, che oserei dire prevalente nelle nostre scuole. Il metodo d'insegnamento dev'essere (come ha largamente dimostrato il nostro Ardigò) *esercitativo*. Noi concepiamo come *abilità* la cultura stessa: come abilità applicativa della mente: come attitudine stabile a trovare da sè termini nuovi di applicazione, a scoprire spontaneamente. La cultura non è puramente obbiettiva, ma è subbiettiva (1). Quella si regge sulla memoria, questa sul giudizio; quella si risolve nella ripetizione meccanica delle cognizioni insegnate; questa nasce da un'elaborazione interiore, integrativa ed esercitativa. Non v'è abilità che non si formi con graduale e metodico esercizio: onde appariscono l'insufficienza e l'incoerenza del metodo puramente espositivo; l'assurdo pedagogico dei così detti *corsi*

(1) P. Barth. — *Die Elemente der Erziehungs-und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart.* — Leipzig. I. A. Barth, 1906; pag. 238 e seg.

accelerati; e l'inutilità degli esami finali quando le abilità mentali o pratiche degli alunni siano accertabili in modo più razionale. Che dire poi degli esami quando diventino lo stimolo a tentare iniquamente, nel successo, la rivendicazione del diritto alla prolungata ignavia?

E, si noti, l'esercizio didattico è collaborazione de' discepoli, sapientemente provocata e sostenuta dallo zelo e dall'abilità dell'insegnante. Per essa, ossia per l'arte che si disse *euristica* (poco praticata forse perchè ingegnosa e faticosa), il docente ha la più felice occasione di favorire il processo integrativo della cultura del discente, e può trarre ispirazione direttiva al proprio insegnamento. Ma come può essere praticato questo metodo da chi non conosca profondamente e non ami la propria disciplina? E da chi abbia, per esempio, l'incarico d'insegnare una materia diversa da quella a cui ha dedicato le proprie cure ambiziose? Come infine pretendere che quest'arte dell'insegnare sia appresa, alla sua volta, senza l'esercizio?

III.

Una diligente e spassionata revisione dello stato attuale dei nostri studî dimostrerebbe se e come questi principî di didattica sommariamente esposti siano praticamente intesi e applicati. Ne uscirebbe un volume molto istruttivo. Noi dobbiamo limitarci a qualche cenno.

E per incominciare dall'ultima delle osservazioni sopra esposte, ci chiederemo se i nostri giovani lau-

reandi siano veramente esercitati nell'arte dell'insegnare, e secondo il metodo indicato. Non intendiamo di esaminare particolarmente la costituzione delle attuali *Scuole di Magistero*; ripeteremmo ciò che ormai sanno tutti (1), primi gli stessi nostri giovani, i quali avrebbero torto ad annettere a queste Scuole alcun valore di preparazione all'insegnamento medio. Una lezione all'anno, o poco più, tenuta da ciascuno iscritto, in un'aula universitaria (cioè essendo assenti gli alunni a cui è diretta) con metodo espositivo, talora rivolto più a dimostrare la cultura... bibliografica, che non l'abilità dell'insegnare, non potrà valere (pur col pseudo-esame finale) a conferire il *diploma* dell'insegnamento se non facendo strazio non dirò soltanto dei criterî pedagogici, ma dello stesso senso comune; e il diploma (mi si lasci dire) non potrà essere dato se non per *ischerno!*

Esiste bensì, per chi vuole darsi all'insegnamento, l'obbligo di frequentare le conferenze di magistero di pedagogia: ma sarebbe anzitutto necessario che vi fosse pieno accordo ne' criterî di metodo fra chi dirige queste conferenze, e i colleghi addetti agli altri Magisteri. Nè del resto quest'accordo riparerebbe al grosso equivoco che è rappre-

(1) Di questo e d'altri soggetti pedagogici trattò con senno e dottina il prof. G MARABELLI in *Riforme liceali e Scuole di Magistero. Considerazioni e proposte.* — Bologna, 1906.

Circa i criterí dell'insegnamento vedi anche l'eccellente volume di A. PIAZZI: *Questioni urgenti della scuola media.* — Tòrinò, Bocca, 1906.

sentato dal Magistero di Pedagogia. Dovrebbe essere preparazione all'insegnamento della Pedagogia nelle Scuole normali, e mezzo a tradurre comunque nella pratica i principî della Pedagogia. Convertita in conferenze, perde, con danno dei laureandi in filosofia, la sua prima finalità: ma è questo danno almeno riparato dal vantaggio che avranno dalle conferenze i futuri insegnanti? Vorremmo crederlo, se dal crederlo non ci distogliesse la nessuna preparazione che hanno necessariamente alla Pedagogia pratica quelli che nulla conoscono... della Pedagogia teorica. Questa infatti è obbligatoria soltanto per gli studenti di filosofia. Agli altri, è vero, è consigliata; ma tutti sanno quale esito abbiano siffatti consigli a giovani che sono già sovraccarichi di altre materie, e buona parte dei quali, provenendo dagli Istituti tecnici, non porta nell'Università alcuna preparazione agli studî filosofici e pedagogici. Nè voglio tener conto di quella opinione che pubblicamente godono gli studi di pedagogia, supponendo, con qualche po' di ottimismo, che i giovani laureandi non cedano a questa opinione, quantunque non riesca poi facile intendere come possano formarsi un'opinione diversa se rifuggono dal frequentare le rispettive lezioni. Dunque si renderà obbligatoria a tutti i futuri insegnanti, con la Pedagogia pratica, quella teorica? Ma oltrechè « l'esagerare in un insegnamento provoca la reazione » (Cantoni) è anche giusto chiedersi se la Pedagogia possa insegnarsi senza un'adeguata preparazione nella cultura secondaria, e indipendente-

mente da ogni coordinazione con le materie filosofiche; se insomma si debba proprio, in rispetto alla Pedagogia, dimenticare i principî pedagogici dell'integrazione e della concentrazione.

Come rimediare, dopo ciò, a tanta confusione di criterî e di fini, e provvedere alle necessità didattiche, recando un sincero beneficio alle scuole medie? Il problema è manifestamente tanto grave quanto è urgente; ma non è questo il luogo in cui possa esser presentato un adeguato programma di riforma. Tuttavia io credo di poter affermare che nessuna riforma potrà rispondere ai bisogni della scuola, se non sia *radicale*, e non coordini razionalmente i due istituti, secondario e superiore.

IV.

Al principio fondamentale dell'integrazione contraddice, oltrechè ad altre norme di sana Pedagogia, fra le istituzioni scolastiche attuali, il cosidetto *Corso di perfezionamento per i licenziati dalle scuole normali* che ha, nell'ultima sua forma, pochi mesi di vita.

L'idea di promuovere la cultura dei maestri, per giovare a quella del popolo, e renderli più degni della funzione sociale e scolastica a cui essi, organi naturali del reggimento democratico, sono destinati, fu nobilissima e generosa. Questa cultura superiore dovea poi rendere anche ai maestri un altro cospicuo vantaggio, cioè aprire loro la via agli uffici superiori della direzione didattica e dell'ispettorato. Conseguiranno infatti analoghi diplomi dopo

aver frequentato alcuni corsi universitari per due anni, e aver superato i rispettivi esami, oltre quelli finali di diploma correlativi agli esami di laurea.

L'idea, ripeto, merita plauso; e di ammirazione sono degni i moltissimi iscritti che ai molteplici corsi universitari, che hanno l'obligo di frequentare, accorrono numerosi, affrontando disagi non lievi, pur di conseguire l'ambìto diploma. Ma viene a proposito rilevare come le restrizioni che da prima si ponevano all'ammissione al detto corso (e che erano razionali in quanto si prescriveva una certa media nei voti della licenza normale), si siano poi abbandonate innanzi alla richiesta dei maestri d'Italia che vollero poter tutti frequentare corsi superiori di studio, indipendentemente dalla loro preparazione intellettuale. A nessuno dovea essere precluso l'adito all'Università; a nessuno dovea esser vietato..... di perfezionarsi! E dovesse pur riuscire loro quanto mai oscura e impraticabile la materia trattata (per es. la filosofia) in comunione con i laureandi; si dovesse pur toccare con mano che una grande lacuna esiste, non trascurabile, tra la cultura attinta, spesso da lunga o da recentissima data, dalle scuole normali, e quella universitaria; ciò non si presentava come oggetto di tollerabile discussione, la quale parve infatti dovesse ridondare non a reale vantaggio de' maestri, e della nuova istituzione, ma a loro odio e danno.

Stancherei inutilmente il lettore, se dimostrassi come codesta istituzione, pur lodevole nel principio che l'anima e nel proposito liberale di chi l'iniziò, si

sia di fatto resa discordante, nel modo più stridente e palese, dalle necessità razionali a cui ogni istituzione scolastica *deve*, si voglia o no, corrispondere; e come contenga già in sè, per l'irrazionalità sua (e per altre varie cause, compresa l'impossibilità in cui i maestri si trovano di frequentare per molte ore settimanali i corsi universitari) il germe degenerativo. Aprire la via a' diplomi, e moltiplicare le difficoltà che devono superarsi per conseguirli, affine di accrescerne l'intrinseco pregio, può parere, ed è per un certo rispetto un servigio reso alle nuove idealità e ai nuovi bisogni sociali; è favorire le finalità superiori della cultura. Ma le difficoltà devono essere sinceramente superabili, e in ultimo, il diploma non deve essere fine a sè stesso. Gli studi hanno diritti propri, e se possono valere in astratto egualmente per chiunque vi si dedichi, in concreto poi richiedono, per le ragioni del metodo e del contenuto che li riguarda, di piegarsi opportunamente al grado e alla specie di cultura di chi li intraprende. Là dove manchi questo adattamento (nè si potrà credere che i laureandi in filosofia e in lettere, e i licenziati dalle scuole normali abbiano eguale cultura, e che siano identici i fini a cui mirano o possono mirare) non si troveranno, in verità, fuorchè la confusione e l'equivoco. E come decidere alla fine, quando si dovrà dare una solenne sanzione al profitto, tra quella indulgenza che la natura stessa delle cose, e il senso dell'umanità, tenderebbero a consigliare quasi direi fuori d'ogni limite, e quella giustizia (non dico severità)

che la dignità degli studi e un'alta coscienza di questi sembrano esigere, inappellabilmente?

Poichè l'idea, come dissi, è encomiabile, non dovrà essere abbandonata; ma fino a che la corrispondente istituzione si manterrà in sè medesima irrazionale; fino a che non ne potrà provenire in generale una reale cultura, ma una cultura illusoria ed equivoca — pur esaltando l'idea, noi propugneremo la necessità di riformare l'istituzione stessa; perchè non si vorrà, speriamo, sostenere che la ragione pedagogica e comune debba nel fatto soggiacere, vittima di quell'impeto cieco di cose di cui il *Corso di perfezionamento* sembra essere stato un fatale prodotto. Qui pure riapparisce adunque il bisogno d'una radicale e larga riforma, a cui anche altre volte accennai (1); d'una riforma a cui si dovrà pur venire, nonostante il metodo della lesina che affligge in Italia miseramente la pubblica istruzione (2).

---

(1) Nella lettera aperta al prof. G. MARABELLI: « Per un questionario sull'insegnamento della filosofia nella scuola media ». Marzo-Aprile 1906, pag. 276, che pubblichiamo appresso.

(2) In altro mio scritto, col titolo « La reintegrazione della cultura magistrale » ribadivo i principî qui esposti. (*Riv. di fil. e sc. aff.* ott.-dic. 1907; pag. 749-750). Osservai che sarebbe quanto mai irrazionale il considerare il maestro elementare come, dirò così, *una specie culturale nativamente e irreparabilmente inferiore*, onde gli si dovesse precludere la via a salire più in alto, e a mutare carriera. Una riforma degli studi medi dovrà appunto istituirsi su questa base, dell'*eguaglianza di diritto alla cultura* per tutti i *ceti* di stu-

V.

Una riforma è necessaria, come apparisce da ciò che abbiamo detto fino a qui, nell'insegnamento stesso della Pedagogia, richiedendo questo, contro le invasioni degli incompetenti che sembrano volerne far monopolio, una larga cultura che ne sia preparazione, integrazione, fondamento; e dovendo essere liberata da quegli equivoci che la funestano.

Un equivoco solo io voglio segnalare, del quale si considera da taluni come complice il Positivismo; e in verità non a torto, se s' intenda il Positivismo semplicista delle menti anguste, frivole, indotte. L'equivoco sta nel credere che la Pedagogia sia una scienza *sperimentale*, che si risolva non tanto in quelle scienze da cui trae le proprie applica-

---

diosi. Ma essa dovrà pure e soprattutto mirare a stabilire, per la carriera degli studi, quelle condizioni di *logica pedagogica*, per le quali mai venga meno la *continuità* dei corsi. E in ordine a questo principio della continuità, dovrà riformarsi la cosidetta *Scuola pedagogica* (ossia il *Corso di perfezionamento*) per acquistare quel credito che da ogni parte le si desidera. Il buon senso stesso richiede che la cultura universitaria non si sovrapponga alla cultura che si forma nelle scuole normali, ma quest'ultima si *reintegri* veramente in quella.

Nascono dall'attuale ordinamento, notavo, tutti quei mali che sono il frutto naturale dell'innesto mostruoso d'una specie superiore di cultura in una mente priva tuttora di un analogo e sufficiente addestramento. Nasce il *dilettantismo*, ripugnante per molti rispetti, non escluso quello sociale. Si forma infine così un'errata coscienza del proprio valore, e del valore del sapere.

zioni, quanto nelle relative ricerche sperimentali, per es., di Psicologia, e nelle misurazioni antropometriche.

Che il fatto pedagogico sia per sè stesso sperimentale, nessuno può mettere in dubbio. Educare è sperimentare; è tentare più prove successivamente, correggendo l'una con l'altra. Un luogo di esperimenti è la scuola, per gli allievi e per gli insegnanti. Ma dicendosi *Pedagogia sperimentale* s'intende ben altra cosa; e infine si viene ad ammettere che non vi sia scienza pedagogica senza l'esperimento psico-fisico, psico-metrico, antropometrico, cosicchè sia da far misero getto d'ogni *teoria* propriamente detta, e non debbasi accordar credito a quella più larga *esperienza* che in tante maniere può e deve farsi in rispetto ai fini e ai mezzi educativi. Che poi per tale sciocca credenza risulti trionfante la stessa incultura pedagogica, e rimanga spenta quell'*idea* che il Baldwin invocava all'interpretazione scientifica dell'esperimento; e insorga per contro la pretesa ridicola di voler innovare la scienza stessa pedagogica in ogni suo aspetto, per mezzo di quelle semplificazioni grossolane e volgari a cui feci cenno più sopra, e non per sapiente spirito critico, dubitativo, ma per dogmatica petulanza, è naturale e inevitabile.

Non io impugnerò la necessitá che la coscienza dell'educatore si formi pur con l'esame sperimentale, somatico e psichico, dell'educando; non io negherò che il senso della relatività che questo esame suggerisce sia un elemento vivo di cultura peda-

gogica, e mezzo opportuno a disciplinare il trattamento educativo degli allievi. Lo stesso problema dell'educazione sarebbe compreso solo parzialmente se delle ricerche sperimentali non si tenesse conto; e molto utile avrà da esse per certo la Pedagogia avvenire. Ma la Pedagogia ha pur bisogno soprattutto... della Pedagogia; e la formazione della cultura pedagogica richiede che si seguano le norme della formazione d'ogni altra specie di cultura; le norme per cui non si mira a ottenere tanto la cultura obbiettiva, mnemonica, di parata, superficiale, confusa, quanto piuttosto quella subbiettiva, che è distinzione cosciente del certo dall' incerto, della legge dall'ipotesi; senso del limite imposto dalla critica alle induzioni; senso di giusta riserva, e non pure senso del noto, ma anche dell'ignoto. Solo a questo patto la Pedagogia sperimentale si salverà dall'equivoco, e non diverrà livrea d'ignosanza e di fatuità pedagogica.

6. Vorremmo continuare l'enumerazione degli equivoci e delle incongruenze in cui si vanno avvolgendo, per l'oblio dei principî fondamentali della didattica, la cultura e la pedagogia nazionale. Ci contenteremo di ripetere ciò che più altre volte insistentemente abbiamo osservato circa per es., l'insegnamento della filosofia. Se questo dev'essere un insegnamento **formativo**, è irrazionale mantenerlo prigioniero d'un orario assolutamente inadeguato, di due ore (quando non sono meno) settimanali! E che sia formativo, e a questa specie di *formazione* debba mirare con ogni sforzo la scuola media,

se non vuol essere degenere dai fini supremi della civiltá e della cultura, non noi soltanto abbiamo esaurientemente dimostrato. La Commissione Reale, nominata da parecchi mesi per compilare un piano di riforma delle scuole medie, non avrà corrisposto degnamente al suo ufficio e alla fede dei migliori intelletti, se non delibererà di porre efficace rimedio al lamentato scredito a cui (forse per fini reconditi) si vorrebbe fosse ancor più a lungo condannata la filosofia come materia formativa dello spirito. Nè noi lascieremo mai di protestare con tutte le nostre forze contro il pregiudizio che intacca la fede nell'utilità di questo insegnamento, e contro ogni criterio indebitamente restrittivo che minacciasse d'inquinarlo più a lungo.

VII.

Dall'opera paziente della Commissione Reale speriamo (e non si dirà immatura questa nostra speranza) provenga quella luce pedagogica che basti a rischiarare le incongruenze della Pedagogia nazionale, e indichi il filo conduttore di una saggia, radicale e generale riforma dei nostri studî. Con le sue deliberazioni essa si mostrerà certo vittoriosa contro un insidioso ragionamento che ho udito ripetere quasi a dimostrare che è anche essa in preda a quel confusionismo pedagogico che si deplora ormai da molti anni.

Avendo la detta Commissione interpellato tutti gl'insegnanti e i cultori di cose pedagogiche del Regno circa i mali che essi avvertono nelle scuole,

e chiesto loro consigli circa il modo di ripararvi — nè in vero la democrazia pedagogica avrebbe potuto essere meglio onorata — si è detto: « Dunque la Commissione non aveva criterî suoi; chè se li avesse avuti, tant'era discuterli, deliberare e presentare alla pubblica discussione il piano conseguente di riforma, con quella sollecitudine che le necessità vecchie e nuove delle nostre scuole consigliavano. Posto che sia riuscita a nulla deliberare, per difetto di criterî, è ovvio che li ricercasse da quanti ne hanno o presumono di averne, cioè da tutti gl'insegnanti e i pedagogisti del Regno. Enumererà poi le risposte, le differenzierà secondo il principio di contraddizione ch'è norma d'ogni buon ragionamento, e farà opportuni confronti. E dopo ciò? Dopo ciò dovrà decidere attenendosi a quelle deliberazioni che risultano onorate da un maggior numero di voti; e vincerà in questo modo la maggioranza, come nelle assemblee popolari. Così si avrà la riforma che sodisferà i più: i soccombenti avranno appreso che le questioni pedagogiche non si debbono risolvere tanto con criterî di scienza, quanto col criterio matematico, quantitativo. E a questo dovrà appigliarsi disperatamente la detta Commissione; perchè, per fare una cernita fra le risposte, giunte da ogni scuola e da ogni pedagogista del Regno, con un criterio diverso, scientifico o qualitativo, dovrebbe già possedere criterî suoi proprî, non essendo possibile una scelta senza un criterio della scelta; ma allora come avrebbe potuto sentire il bisogno d'interpellare, con così particolareggiate domande, tante per-

sone? » Il ragionamento è malizioso, ma non tale da suonare decisa condanna, e da chiudere a un dialettico ogni via di scampo. Perchè infatti esso trascura un altro corno del dilemma: questo: la Commissione aveva criterî suoi, ma discordi: di qui l'opportunità di rassodarli chiedendo a un numero sia pure enorme d'insegnanti e di pedagogisti in voga, informazioni e consigli. Cade con ciò anche ogni ragione di assomigliare malignamente, come ho inteso che si è fatto, la Commissione a un Consesso di medici illustri che, convocati per consultarsi intorno a dei gravi malati, non riuscendo a intendersi fra loro, interpellassero tutti i medici e gli empirici del Regno intorno alla natura del male che attende di essere guarito, e ai rispettivi rimedi. Del resto, e nella peggiore delle possibili ipotesi, non si potrebbe far colpa ai Commissarî della eventuale incertezza, poichè le discrepanze in materia d'istruzione sono tanto profonde e universali!

8. A questa conclusione dobbiamo giungere per debito di lealtà polemica, non soltanto in ossequio allo zelo della Commissione reale, ma alla fede di tutti coloro che, abbiano o non competenza e cultura, trattano le questioni relative alle nostre scuole e ai nostri studi, o spiegano comunque praticamente la loro opera.

Vi sono sistemi di idee, e sistemi di cose. È utopistico volere che quelli essendo, per ipotesi, perfetti, questi ultimi vi corrispondano. Le cose trascinano bene spesso più che le idee, e contrariamente. Non esiste un libero arbitrio pedagogico, al-

meno nella pratica delle istituzioni. In gran parte queste si evolvono per forza loro intrinseca, e per forza non razionale ma cieca. Ma il segnalare, dove esistono, la miseria e l'incongruenza, la confusione e l'equivoco, è atto doveroso di giusta e libera critica, franchezza di coscienza, fattore normale di progresso.

VI.

Per un questionario sull'insegnamento della filosofia nella scuola media (1)

Al prof. Giov. MARABELLI

Carissimo amico,

Rispondo pubblicamente al questionario diramato dal Comitato direttivo dell'*Associazione nazionale per la cultura filosofica*, presupponendo che sia prossima, come tutti ci auguriamo oramai da parecchi anni, una *sapiente* riforma della scuola media. Questo mio presupposto ne implica un altro, che cioè si voglia finalmente riconoscere l'alta funzione educativa che spetta nella scuola media all'insegnamento della filosofia; ma non ritornerò ancora una volta a discutere intorno ai criterî che noi conveniamo debbano informare il riordinamento dei nostri studi secondarî.

Dividendo dunque la scuola media in tre rami *letterario*, *scientifico* e *magistrale*, io ritengo che debba essere *comune* un insegnamento *elementare* della filosofia, e più precisamente della psicologia, della logica e della morale; e che un ulteriore svi-

(1) Pubbl. in *Riv. di fil. e sc. aff.* (Anno VIII, vol. XIV; marzo-aprile 1906).

luppo di queste materie d'insegnamento debba procedere in armonia col carattere prevalente di ciascuna delle tre sezioni. Dunque la psicologia dovrebbe avere più largo sviluppo, nella sezione letteraria, in relazione alla morale; nella sezione scientifica, in relazione alla logica; nella sezione magistrale, in relazione alla pedagogia. Complessivamente, nella sezione letteraria dovrebbero coltivarsi con alcuni elementi di logica, maggiormente, la psicologia e la morale; nella sezione scientifica, con alcuni elementi di psicologia e di morale, dovrebbe trovare più ampio svolgimento la logica, e specialmente la metodologia; nella sezione magistrale dovrebbe insegnarsi, con gli elementi della psicologia, della logica e della morale, in misura più larga la pedagogia. (Ciò corrisponde anche al contenuto di quest'ultima disciplina, che rimane affatto superficiale senza una base soda di cultura psicologica, logica e morale. È poi urgente la riforma della scuola normale nel senso indicato, anche perchè si possa ottenere un frutto maggiore di quello che in generale non sia possibile ora, dal *Corso di perfezionamento* per i licenziati dalle scuole normali, istituito presso le Facoltà di filosofia e lettere).

Per ciascuna delle tre sezioni credo occorra estendere a un triennio il corso di filosofia, potendosi meglio ottenere così quelle *abilità mentali* a cui l'insegnamento filosofico deve mirare, e che praticamente giovano non meno delle nozioni positive che s'impartiscono.

Un programma prestabilito è naturalmente necessario, data la partizione che io proporrei della materia d'insegnamento nelle singole sezioni; credo tuttavia che una certa libertà debba sempre essere lasciata all'insegnante, e che quindi debba a lui permettersi di esporre quando meglio credesse, occasionalmente o sistematicamente (salve rimanendo le linee fondamentali dei programmi governativi), nozioni di sociologia, di estetica, di storia della filosofia. E molte ragioni mi persuadono ad ammettere e a difendere questo principio di liberalità didattica, che ora non credo necessario di enumerare.

Manterrei — come apparisce anche dalla suddivisione da me proposta — la precedenza della psicologia alla logica, in quanto questa ne presuppone le nozioni fondamentali; e integrerei la logica con sobrie cognizioni relative alla filosofia naturale e alla dottrina della conoscenza; premetterei alla morale quella parte della *psicologia* che si è convenuto di chiamare *morale*.

Distribuirei gli orari con questo criterio, che in nessuna classe si assegni meno di *tre* ore di tempo per settimana per ciascuna delle principali discipline filosofiche. Un orario di due ore settimanali è insufficiente per qualsiasi disciplina, tanto più poi per una disciplina che ha uno scopo formativo e le cui difficoltà diventano naturalmente tanto maggiori, quanto minore è il tempo che è offerto all'insegnante per superarle.

Rimanendo adunque la psicologia associata in parte alla Logica, alla Morale, alla Pedagogia come

sopra ho detto, distribuirei schematicamente le dette materie così: *A*) Sezione letteraria: Anno 1° (del corso nel quale s'incomincerebbe a insegnare filosofia): *Psicologia*, ore 4 settimanali. — Anno 2° *Logica:* ore 3. — Anno 3° *Morale:* ore 4. — (Complessivamente 11 ore settimanali).

B) Sezione scientifica: Anno 1° - *Psicologia:* ore 3. — Anno 2° - *Logica:* ore 4. — Anno 3° - *Morale:* ore 3. — (Complessivamente 10 ore settimanali).

C) Sezione magistrale: Anno 1° - *Psicologia e Logica:* ore 4. — Anno 2° - *Morale:* ore 4; *Pedagogia:* ore 2. — Anno 3° - *Pedagogia:* ore 4. — (Complessivamente 14 ore).

Ecco, caro amico, con il mio schietto pensiero, la mia proposta. Ai cultori delle nostre discipline non sarà forse discaro il discuterne, e ove l'approvassero, sarà certamente utile la loro esplicita adesione. Intanto speriamo che non sia vana la nostra fede nelle sorti future dell'insegnamento al quale dedichiamo le nostre forze.

Padova, 28 marzo 1906.

Prof. Giovanni Marchesini.

VII.

Contro il materialismo scolastico (1)

SOMMARIO — 1. Il rispetto dell'alunno — 2. Il *materialismo scolastico*. — 3. Il metodo dell'esame. — 4. Il metodo dell'insegnamento. — 5. La *gioia* e la *pena dell'imparare*. — 6. La scuola ideale.

I.

Che il movimento d'idee che agita oggi la scuola, penetrandone le funzioni, i metodi, le finalità, lungi dall'essere puramente pedagogico, abbia natura profondamente etica, non si dimostra soltanto per deduzione (movendo dalla storia della scuola) ma anche per intuitiva, diretta osservazione. Su questa indole etica del problema pedagogico contemporaneo dobbiamo piegare il pensiero, superando ogni traccia d'incertezza e d'accidia. Dobbiamo riflettere con onesto coraggio sulla eccellenza degli ideali che gravitano intorno alla scuola moderna, e che, mentre riguardano vitali interessi pubblici e privati (legandosi a moltissime esigenze fisiche, intellettuali, morali, politiche), fremono nel cuore dell'umanità presente, quasi preannunciando un nuovo destino. Essi richiamano la nostra mente

(1) Pubbl. in *Rivista di fil. e sc. aff.* (Anno IX, vol. XVIII, Ott.-Dic, 1907).

alla scuola, come a un proprio indefettibile centro di vita.

Di questi ideali uno emerge sopra tutti, maggiormente premendo sulla coscienza comune: l'ideale del *rispetto* ch'è dovuto alla personalità, qualunque sia la condizione sociale o il grado di sviluppo cosciente dell'individuo: alla personalità dell'alunno quindi, non meno che a quella del maestro. Nè tale rispetto (è appena prezzo dell'opera il rilevarlo) si risolve nella semplice *cortesia* (le cui norme del resto hanno oggi, nella vita e nella scuola, un credito maggiore che in passato), ma questo *rispetto* che s'insinua e s'impone per le vie delle leggi e dell'arbitrio, partecipa assai dell'*Achtung* di E. Kant. Nell'individuo si contempla, come sacra essenza, l'umanità, alla quale, come a fine insè, si annette un valore assoluto. Si direbbe che dilarghi le proprie radici, per questo *rispetto*, un certo romanticismo umanitario, il quale nella veste pratica raccoglie e protegge un alto e fecondo principio giuridico, confortando in pari tempo, per l'accresciuto sentimento dell'umano valore, la esistenza dei singoli.

Questo ideale del rispetto all' uomo è anche ideale di libertà. Il coincidere, confondersi, contrastarsi delle varie aspirazioni sociali contemporanee; il moto ora convulso e rumoroso, ora lento e tacito ma profondo, che si osserva nella società presente, specialmente in alcuni de' suoi strati; la protesta frequentemente elevantesi contro ogni coercizione, denotano come la comune coscienza si sia rinnovata anche in rapporto all'idea di libertà. Ma non con

diverso carattere ci si presenta il problema della scuola, ponendosi esso come un vero e proprio caso del problema più generale del rispetto all'uomo, e, in ultimo, come una questione di libertà.

E, in vero, non si discuterebbe con tanto calore intorno alla laicità della scuola, se l'ideale della libertà della ragione non urgesse contro i vincoli del dogma; se non fossero in gioco, infine, nel problema scolastico, il concetto stesso e il principio del rispetto alla personalità. E se questo *ideale umano* non avesse acquistato diffusione e vigore, si potrebbe forse intendere adeguatamente l'inattesa e vivace partecipazione della scolaresca alle questioni scolastiche? Scimiotteria e indisciplinatezza! dirà taluno, ritenendo con ciò di assolvere il còmpito di giudice sereno. Io credo per contro che nei nostri giovani, per un più prossimo contatto con la coscienza comune, quella partecipazione significhi risveglio, sia pur precoce e talora violento, di que' sentimenti di libertà e dignità, che sono la forza segreta e operosa del movimento etico contemporaneo. Se poi siffatte forme nuove di libertà, di azione o reazione, appaiono agli occhi d'un rigido conservatore come indebite ribellioni, non è inopportuno rammentare che fu sempre nelle « indebite ribellioni » il crepuscolo dei nuovi diritti.

Del movimento etico-pedagogico presente potremmo giudicare più largamente attingendo da molte altre fonti, saggiando altri fatti notevoli; ma limitando il còmpito nostro, ne riguarderemo piuttosto un solo aspetto, pur di primaria, impellente impor-

tanza: quello che consiste nel metodo onde si dirigono gli studi. Anche intorno a questo metodo si erige e si dibatte l'ideale del rinnovamento; ma come questo ideale si preannuncia incerto, sotto luce mal sicura e con indirizzo contrastato, così non è impresa di poco conto il tentare d'irrobustire la critica, dimostrando qual'è l'anima vera della scuola, quell'anima che è il postulato perentorio d'ogni seria ed efficace riforma.

II.

A dir brevemente, l'anima della scuola è l'anima stessa degli scolari e del maestro. Sarà fredda, rigida, immota, o sarà calda, mobile, appassionata, se analogo sarà l'atteggiamento che assumeranno, nella corrente spirituale in cui la scuola si risolve, le anime degli insegnanti e degli alunni. Nessun' anima verace è però in quella scuola dove manchi tra chi apprende e chi insegna una perfetta, gioiosa solidarietà di sentimento, corroborata da un concorde volere di elevazione. L'anima della scuola non è nel torpore e nella depressione, nel formalismo pedante e nella noia; non è nel contrastare le leggi e i bisogni più naturali dello spirito; non, per dire in breve, nella *servitù* della mente, e nella compressione dell'animo. E quante sono tuttavia le forme che la servitù spirituale riveste nelle nostre scuole! Quanto lontano è il cosidetto tempio del sapere, la scuola, dall'essere anche tempio di vera redenzione, di libertà dello spirito!

Accennavo già in questa *Rivista* (maggio-giugno 1907; pagine 446-7) a quel tipico esempio di servitù dello spirito, a quel vizio radicale che può denominarsi « *materialismo scolastico* ». Lo definivo come « *l'interpretazione quantitativa del profitto degli alunni* ». La formazione — scrivevo — della coltura sarebbe intesa, a questa stregua, come un processo *obbiettivo*, consistente nel costruire con cieco pedantismo un artificiale apparato di idee sovrapponentisi, per contatto quasi direi materiale, inorganico, le une alle altre; o, per dire altrimenti, il materialista della scuola ripone la funzione di questa piuttosto nel riempire il cerebro mal destro degli scolari con mal tollerato e intollerabile ingombro di materia che non col formare, come si suol dire, la mente, mediante l'accorta selezione e studio paziente delle linee fondamentali delle varie discipline, facendo delle parti accessorie una prudente riserva ». Continuavo osservando ch'è materialismo scolastico il far consistere nel programma, preso in sè stesso e nella sua integrale estensione, l'anima della scuola; il ridurre l'esame alla ripetizione pedissequa, o rigurgitazione, di tutta la materia spiegata; il giudicare del profitto rigidamente dal numero delle cognizioni che l'alunno in apparenza possiede, delle risposte date o non date, giuste o non giuste, a un certo numero determinato d'interrogazioni, presumendo poi di fissarlo perfino in centesimi d'unità; il seguire infine quel metodo *micromane* per cui si confonde la materia scolastica con la materia scientifica, e si sacrifica

(uccidendo nella lettera lo spirito) il *quale* al *quanto*, l'*essere* al *parere*. Nella segreta avversione a questo « materialismo » — avversione naturale nell'allievo — sta, io dicevo, anche una causa dell'orrore che i nostri giovani hanno degli esami, in quanto questi secondano, per il modo, dirò così, materialistico, con cui comunemente si fanno, un analogo metodo oppressivo d'insegnamento.

La ripugnanza che desta il sagrificio del *quale* al *quanto*, dell'*essere* al *parere*, dell'*applicazione* alla *teoria*, si può considerare come naturale perchè è, dirò così, in sè stesso qualitativo, elaborativo, l'apprendere; perchè il parere non soddisfa se non risponde all'essere; perchè l'uomo, più che al sapere astratto, è indotto ad amare e ricercare il sapere pratico, ossià, in ultimo, il reale sapere. E tuttavia è così inveterato il vizio materialistico, che la funzione stessa della scuola n'è travisata pure da coloro che il materialismo per altro verso ripudiano; e, per es., si giudica dell'importanza d'una disciplina dalla quantità dell'orario assegnatole; della cosidetta *bontà* dell'insegnante, dalla quantità della materia da studiare che egli a volta a volta prescrive; del profitto nell'apprendere, dalla prova quantitativa che sostiene la memoria (nè un alunno che avesse recitata *ad litteram* la lezione, tollererebbe di sentirsi dichiarare ch'egli *non l'ha imparata*); della sopportabilità d'un anno scolastico, dal numero delle vacanze intercalatevi; e via dicendo.

Non v'è dubbio che tra la scuola retta con criterî quantitativi e oppressivi, e l'anima degli scolari

(che anche inconsciamente vagheggiano una scuola di operosità lieta e spontanea) non si stabilisca immediatamente un insanabile attrito.

L'ufficio di chi vigila con simili criterî sul profitto e sulla disciplina sembrerà certamente poco meno inumano e antipatico di quello di un custode di luoghi di tortura e di prigionia; e l'atteggiamento interiore de' discepoli diventerà quindi, nella migliore ipotesi, di pura rassegnazione. Noi protesteremo che la scuola dev'essere amata, e lo studio riuscire gradito; che la disciplina è dolce a chi ne comprende la necessità, e l'amore che la ispira; che l'intollerabilità delle lezioni per alcuni scolari devesi alla loro inettitudine negli studi. Ma se questa protesta è saggia, come quella che è suggerita da un alto intendimento, non è atto di minor sapienza indagare se il disgusto di cui la scuola è tanto frequentemente l'oggetto, non dipenda in gran parte da errori fondamentali di metodo nell'insegnamento, nella disciplina, negli esami.

III.

L'esame è concepito comunemente come alea di espiazione, e per questa emozionante immagine esso riflette tristezza sull'intiero anno scolastico. Non si possono di fatto staccare, nel concepire la scuola, i due elementi: *insegnamento* ed *esame*. Perchè questo è oppressivo? Perchè oppressivo è il metodo d'insegnamento; e sarebbe infatti assurdo che — se l'insegnamento fosse atto a restaurare, nella

santa letizia dell'apprendere, le energie dello spirito, le rendesse coscienti di sè e del proprio potere effettivo, infondesse infine la persuasione che tanto uno varrà nell'esame quanto egli sarà riuscito veramente a imparare, — dovesse poi l'esame stesso apparire come un'alea terrificante. Dunque o è discorde, in modo stranissimo, il modo dell'esame da quello dell'insegnamento; o si riproduce nello esame un errore esistente nel metodo didattico. Quest'ultima ipotesi è la vera, e per essa comprendiamo come la figura dell'insegnante sia un incubo nell'alunno per l'intiero anno scolastico, essendo egli riguardato come un futuro possibile *schiacciatore*, o *bocciatore* (il gergo ammaestra intorno al materialismo volgare che anima le nostre scuole) e valendo infine la sua autorità come una continua minaccia, resa ancor più grave da' temuti scherzi dell'arbitrio e del caso.

Non sono alieno dal riconoscere che l'esame è una prova destinata a invigorire, per la volontà dello sforzo che esso provoca, il carattere dell'allievo, e che l'esame è inevitabile come garanzia di profitto e sanzione di merito. Ma mi è lecito domandare se a queste eccelse idealità-etico pedagogiche l'esame corrisponda veramente; o se esso per contro, com'è in generale eseguito, non sfrutti la volontà dello sforzo, e non falsi il carattere, riuscendo anche non bene a' fini della garanzia e della sanzione. Non gli negheremo un valore ideale etico, e un valore ideale pedagogico; ma se non fossero morali i mezzi adottati ad attuare questo suo valore

ideale? se i procedimenti seguìti non fossero tali da assicurare veramente il profitto?

Giovi oltre a ciò considerare che i due fini, etico o pedagogico, dell'esame, si compenetrano così che l'uno vien meno col venir meno dell'altro. Non è morale l'approvare un alunno che ha potuto dare per le pressioni, la frode e l'insidia (vergogne incontestabili delle nostre pubbliche scuole), una prova falsa del proprio sapere; e non è pedagogicamente tollerabile che si sanzioni come *sapere reale* un *sapere fittizio*, di parole, e che a questo metta capo su per giù l'opera dell'insegnante.

Il sapere reale è elaborazione, assimilazione, possesso sicuro di cognizioni che fecondano e organizzano la mente; è sapere, come dicevo, in certo modo, pratico. Ma questa è dunque la specie di sapere che deve risultare all'esame, il quale pertanto dovrà essere *applicativo*, come dovrà essere *esercitativo* l'insegnamento preparatorio. Lo notavo nello scritto citato: « Non si è acquistata — dirò con l'Ardigò — una cognizione vera e propria, una sincera cultura, se non in quanto essa è divenuta una *spontaneità della mente*. Dunque l'esame, per rispondere al suo ultimo scopo, e ai fini della più illuminata giustizia, dev'essere piuttosto applicativo che espositivo, non dev'essere pura ripetizione (o indecente rigurgitazione, a cui è stimolo il formulario dell'interrogante), ma applicazione ».

Aggiungevo, a scopo di esemplificazione, che la interpretazione orale d'un brano nuovo di classico, fatta dal candidato con il naturale sussidio dello

esaminatore, sarebbe (assai meglio che uno scritto lambiccato e copiaticcio) la prova razionale del vero, incontestabile profitto del candidato nelle lingue classiche. Nè v'è in realtà materia d'esame che, più o meno, non si presti all'applicazione; non valga, in altri termini, a mettere alla prova la spontaneità della mente, la spiritualità del profitto.

Altri esempi aggiungevo a chiarimento del mio pensiero, e a propugnare la necessità dell'apblicazione; e qualunque sorte possa avere nell'arte dell'insegnamento e nell'esperimento dell'esame, quest'ordine di idee, varrà pur sempre come ideale pedagogico essenzialmente razionale, che non potrà cadere se non quando si sarà dimostrato che il metodo da seguirsi nell'insegnare non deve essere esercitativo. Perchè, se l'esercizio è la legge dell'imparare, la dimostrazione che *si è imparato* non può essere data se non dalle abilità nuove della mente, che si manifestano necessariamente per mezzo delle applicazioni.

Il concetto nostro ideale dell'esame è assai diverso dall'esame più comune. Noi non vorremmo che esso fosse il cimento di due avversari; l'opposizione di due personalità miranti a fini divergenti; la recrudescenza d'una lotta sorda, che durata lungo l'intiero anno scolastico, trova negli esami il proprio epilogo. Vorremmo per contro che esso figurasse, a così esprimerci, come il connubio fraterno di due menti animate da una finalità unica, superiore a ogni casualità ed arbitrio; che per esso si sancisse lealmente l'accordo di due volontà che constatano

il proprio successo; che valesse infine, nell'indole sua, come revisione reciproca (fra maestro e discepolo) d'una comune conquista. Vorremmo che l'esame perdesse il carattere, che pur ha, d'un interrogatorio che l'alunno subisce quasi a propria difesa, contro l'implicita accusa d'una probabile ignoranza; e acquistasse insomma il carattere d'una prova che l'alunno offre volentieri di sè, con giusta coscienza del proprio sapere, per convertire, senza irrazionale apprensione, la sua subbiettiva pretesa in riconosciuto, obbiettivo diritto.

Non diremo che questo ideale sia compiutamente attuabile; ma che si corrisponda quanto sarebbe possibile alle esigenze di esso, e che questo ideale sia, quanto si dovrebbe, compreso e seguìto, questo noi dobbiamo assolutamente negare (1).

IV.

La nostra scuola è oppressiva; e tale difetto risulta dalla qualità del metodo di insegnamento

---

(1) Poichè l'esame è un atto che ha sempre identico fine, e deve possedere, col valore didattico, un valore intrinsecamente morale, dovrebbe essere regolato sempre dalle norme indicate; ed essere anzitutto fondamentalmente *applicativo*. Perciò già proponevo (Riv. 1908, pag. 733 e seg., e 1907, pag. 121 e seg.) che negli esami di concorso alle scuole medie i candidati fossero interrogati sui loro propri studi; la prova didattica poi, a cui si volesse sottoporli, dovrebbe essere *esercitativa*, ed esser data quindi, quando è possibile, da ciascuno nella propria scuola. Le lezioni cattedratiche, disapprovate dalla Pedagogia teorica, sono ammesse dai nostri regolamenti, di concorso, quasi che questi potessero prescindere dal buon senso pedagogico!

spesso praticatovi, che non è, o non è quanto dovrebbe essere, *esercitativo*. Non si mira abbastanza a ottenere che il sapere si comunichi, si maturi nell'alunno gradatamente, o si converta in vera e propria abilità della mente. Si riesce piuttosto ad accumulare le cognizioni che non a distenderle in un piano organico, come esigerebbe e comporterebbe ogni disciplina.

Nessuna meraviglia quindi che l'esame, nel quale tutte le molteplici cognizioni apprese devono essere riesposte (rigurgitate), sia oggetto di terrore, e con esso atterrisca (quanto poco umano è questo sentimento!) l'esaminatore stesso. Nessuna meraviglia che sia considerato un rischio il presentarvisi, e che la paura di cadere vittima suggerisca lo strano armeggìo con cui accade che si premuniscano, contro l'esito sfortunato, taluni candidati.

Potremmo scendere a particolari sufficientemente dimostrativi, circa la quantità di materia che per i varî insegnamenti deve saper ripetere all'esame, per esempio, un candidato alla licenza liceale o di istituto tecnico. Ma io mi chiedo se invece d'interrogare il candidato (parlo degli alunni pubblici, costituendo i privatisti un caso affatto distinto) su tutta la materia spiegata dai singoli professori (i quali neppure affronterebbero forse il rischio d'una interrogazione generale sulla propria materia, senza ricorrere a una prossima ripetizione), non sarebbe più razionale didatticamente, e più umano, il sottoporre il candidato a una prova nuova, in cui egli dimostrasse i criterî acquistati con le esercitazioni

annuali. Che s'interpreti un classico, italiano, latino o greco, o di qualsivoglia altra lingua, senza acquistare un addestramento speciale all'interpretazione d'una nuova opera; o si studi una scienza senza diventar capaci di discorrerne con qualche competenza, anche occasionalmente (e l'esame dovrebbe avere, quasi direi, il carattere d'una conferenza occasionale), e di applicare a casi concreti le nozioni acquistate, fondamentali, è così contraditttorio alla stessa essenza della cultura, che pare inverosimile non si faccia di ciò gran caso, e si continui a trattare l'esame proprio con criterî pressochè opposti, come se non si dovesse per esso garantire appunto la vera cultura.

Nessun vanto è tanto sciocco quanto quello di aver fatto degli studî quando di questi poi sia rimasto nella mente solo un languido, confuso ricordo; nessun titolo di cultura è più oltraggioso alla cultura medesima quanto quello che colma pomposamente il vuoto della mente; nessuna maggiore offesa può recarsi alla scuola che sentir per essa, dopo averla abbandonata, disdegno ed orrore, quali si vanno generando con i metodi pedanti e retrivi, e con gli usi deprimenti e stantii. Il sentimento ha rivendicazioni che non si limitano all'oblìo, eppur sono naturali e fatali!

L'insegnante all'incontro che faccia sua l'anima dello scolaro, e la vivifichi ogni giorno aprendole la via alla spontanea applicazione, acquista una attrattiva, un fascino, uno spirituale decoro che diventa attrattiva, fascino della scuola stessa e

della cultura; e perdurerà pur questo sentimento come una festa della memoria, come incentivo a raccogliere poi da sè nuovi frutti nel sapere e nel fare.

Non v'è del resto legame più nobile fra le generazioni successive di quello che consiste nell'amoroso culto della scuola da cui si siano tratti, per il valore degli insegnanti, i primi succhi alla vita del proprio spirito. È altamente spirituale questo legame, questa corrispondenza sopravvivente agli anni della scuola, tra maestro e discepolo. Non equivale all'amore, ma ne esprime la più profonda significazione etica. Risulta soprattutto da quel senso vivo dell'apostolato educativo in cui il maestro traduce tutta la propria anima, superando ogni ostacolo che provenga da programmi, orari, costrizioni pedantesche; risulta, per dire altrimenti, da quel *vigore di docente* che si può chiamare *stile pedagogico*, di cui non è anima la dottrina nè il metodo formale, ma lo *spirito* stesso *subbiettivo* e intimo della dottrina, e la *coscienza* profonda del metodo. Per tale spiritualità, e per essa soltanto, la scuola, anzichè asservire, infiacchire, deprimere-redime, fortifica, ed esalta.

V.

Federico Schleiermacher si proponeva il problema se nel processo dell'educazione si possa sacrificare l'uno all'altro momento (1). L'inesperienza dell'a-

(1) *Erziehungslehre*; ediz. Platz, 1871; pag. 58 e 492. « Darf man einen Moment dem anderem aufopfern? »

lunno, onde proviene la sua incoscienza dell'avvenire, fa sì ch'egli accolga con pena la nostra opera educativa, quando sia intesa a procurargli, per mezzo d'un dolore presente, un beneficio futuro che egli non comprende. E intanto la pena è inflitta senza che il beneficio si compia, poichè molti alunni muoiono prima di raccogliere il frutto del sacrificio. In generale, sacrificando il momento presente al futuro, commettiamo un atto eticamente riprovevole: l'etica infatti vieta che si faccia valere un momento della vita come puro mezzo al successivo, e prescrive che si procuri all'alunno in ogni momento dell'educazione un soddisfacimento (*Befriedigung*). Se un sacrificio è richiesto, per le stesse necessità pedagogiche ed etiche, è però d'uopo che l'alunno vi consenta; nè mai la pena dev'essere inflitta senza il suo consenso. L'educazione deve rimaner sempre una serie di momenti di soddisfacimento, quantunque ciò faccia sì che si trascuri la *tecnica* stessa dell'educazione. Lo sforzo, o l'esercizio (*Uebung*) che lo implica, è pure una necessità; ma sia esso raggiunto per il gioco (*Spiel*), e questo cessi soltanto quando l'alunno, consentendolo, prescelga lo sforzo. Ciò avverrà grado grado col procedere dell'educazione e dello sviluppo psichico dell'allievo. Pertanto l'alunno, rimanendo salvo il rapporto del gioco con l'esercizio, sarà sempre trattato come uomo e come fine; nè mai vi sarà contrasto tra preparazione (educativa) e soddisfacimento; nè verrà infine meno il rispetto all'attività vitale dell'allievo.

Questo non è il luogo ove discutere la teoria dello Schleiermacher, nè altre che analogamente

mirano a diffondere nella scuola il sentimento umanitario; non tralascieremo tuttavia di segnalare il principio inoppugnabile che *nessun mezzo penoso deve adoperarsi nella scuola, se non è assolutamente necessario a' fini liberali dell'opera educativa* (1).

(1) Con questo principio si accorda la massima che l'ARDIGÒ dimostra nella citata opera « *La scienza dell'educazione* » (Padova, Drucker, 1903; pag. 49-50) che « *per gli scopi educativi occorre la fatica, nella quale si può rasentare il dolore; ma si deve ricordarsi di trattenersi, incontrandolo* ».

Uno dei più stimati e autorevoli direttori di scuole normali, che non mancò di segnalare nelle sue annue relazioni finali al Ministero la grave tortura che specialmente le alunne di licenza subiscono alla fine dell'anno per la preparazione nelle varie materie (ciascun insegnante esigendo... l'impossibile), mi conferma nell'opinione che non si rispetti abbastanza nelle nostre pubbliche scuole il principio dell'umanità. In una sua relazione ufficiale egli proponeva che gli esami si riducessero alle sole prove d'italiano e di pedagogia, nelle quali meglio si riflette il grado di maturità della mente delle alunne, e il frutto de' varî studi compiuti, impiegando il tempo degli esami in conferenze con i professori. « Le alunne abbandonate a sè proprio quando la parola, la guida del professore è più necessaria e *desiderata*, quando cioè, appena finito il programma si sente più vicino il bisogno di schiarimenti e di lume, si dànno a ripassare affannosamente tutte le materie, e in quello studio frettoloso — le materie sono tante! — trepidante, febbrile, allo scorgere tante lacune, tanti punti oscuri in questo o quel programma, si riuniscono in due, in tre, e infine discutono su questo o quel quesito insoluto e insolubile; la matassa si arruffa e aggroviglia sempre più; l'appetito e il sonno spariscono, e lo sconforto e la sfiducia crescono in ragione della debolezza e della confusione, ond'esse, le povere vittime, si presentano agli esami pallide, tremanti, commosse,

È falso, notava l'Herbart, che il cosidetto indurimento (*abhärten*) dello spirito sia un coefficiente necessario del carattere. Per contro a temprare tutto l'uomo, convien trovare per i giovani un genere di vita che provochi in loro un'esteriore e *seria* attività (*ernste Wirksamkeit*), la quale secondi la loro propria natura, cioè che tale (*ernste*) sembri ai loro occhi; un'attività per la quale il loro *desiderio* si risolva in *volontà*. A sopperire a tale scopo non erano punto giudicati idonei dall'Herbart gli esami, quali si tenevano al suo tempo, insieme ad altre manifestazioni scolastiche teatrali (1).

Noi, su questa via tracciata dall'Herbart, della conversione del desiderio dei giovani in volontà, ci moviamo troppo a rilento, e non è calunnioso asserire che le nostre scuole in generale troncano e paralizzano la volontà comprimendo il desiderio. Si esagera spesso ne' nostri giovani la capacità dello sforzo, e si dimentica che è sforzo proficuo, rigeneratore, soltanto quello che è desiderato e voluto; quello, in altri termini, che si accompagna e si

sfinite... incapaci, molte volte, di articolare una sillaba. Già, perchè esse, povere e buone figliuole, non si preoccupano soltanto di sè e del voto che potranno ottenere, ma anche di dimostrare a ciascun insegnante come lo abbiano obbedito, come abbiano coltivato con amore la sua materia. Non esagero .. Una giovane... impazzì; un'altra... uscì dalla sala e come demente si mise a passeggiare e a correre su e giù pel corridoio; altre ancora volevano andarsene dicendo che non sapevano più nulla e che non potevano dare alcun esame... »

(1) *Allgemeine Pädagogik* - ed. Reclam; pag. 172.

muove con l'*interesse*, ossia (così noi concepiamo l'interesse) con l'*adesione spontanea di tutta l'anima dell'allievo all'opera rigeneratrice dell'educatore.*

Lo stesso Herbart che pur era assolutamente avverso all'utilitarismo etico, e in tutta la sua opera di pedagogista fu attratto da fini ideali, fra cui la virtù (essenzialmente disinteressata) signoreggia, riconobbe quanto importasse lo « studio gioioso » all'effettivo, libero incremento dello spirito dell'allievo (1), all'infuori degli spettacolosi risultati degli esami. Egli veramente differenziò profondamente l'*interesse* dal *diletto*, per sè effimero e parziale (mentre l'interesse deve annettersi stabilmente alle cose da cui dipende, e persistere oltre l'atto transitorio dell'imparare); ma è pregiudizio il contrapporre del tutto l'uno all'altro e il fare dell'interesse un puro fine, e non anche un mezzo. Lo stesso Herbart notava che allorquando l'interesse non sia stato destato, nulla vale costringere un'attitudine a esplicarsi; questa costrizione, non solo rimarrà senza valore, poichè condurrà a un procedimento privo di spirito (*zu einen geistosen Treiben*), ma riuscirà dannosa, perchè guasterà le disposizioni dello spi-

---

(1) Wo nicht der durchgehends frohe Fleiss der Schüler verkundigt, dass sie gern arbeiten, da ist nicht geschehen, was geschehen sollte, und wenn auch Examina und Abiturientenprüfungen die allerprächtigsten Resultate lieferten » (In *Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz:* W. W. XI. S. 384 cit. da ZILLER in *Allgemeine Pädagogik.* 1892, pag. 250.

rito stesso (1). Senonchè — noi aggiungiamo — lo spirito è libero, nell'interesse, quando questo sorge spontaneamente; ma nello spirito sorgerà solo in quanto vi si conformi; nè potrà conformarvisi se non secondandone la natura, che ne' giovani è, ben più che negli adulti, incline al diletto. Come inoltre potrebbe l'interesse diventare obbiettivo e durevole, se si presumesse destarlo *attualmente*, abusando della capacità dello sforzo, procurando cioè pena e avversione, insopportabile noia, languido stento? Analogo avviso manifestò l'herbartiano Ziller: Se della vita della scuola l'alunno si ricorderà come d'una serie di sentimenti penosi e contrari, invano noi crederemo che alle pene e contrarietà presenti sarà compenso il guadagno avvenire, per quel fisso e durevole stato d'animo che è l'interesse; poichè al perdurare di questo saranno necessariamente un ostacolo permanente le pene stesse. E a proposito egli ricordava le parole con cui il Goethe deplorò che con dolori d'ogni specie si distruggano i mezzi più efficaci della vera educazione, avviandoci verso la fine, anzichè renderci il cammino felice (2).

(1) *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, § 289.

(2) Ziller: *op. cit.*, pag. 249 Le stesse difficoltà, secondo lo Z., devono essere sempre rimosse dall'insegnamento. Anche il lottare contro le difficoltà maggiori deve essere per l'alunno un piacere; e dev'essergli reso sempre facile. Dove non si sia raggiunta la facilità, non si può dire che si sia compiuto un progresso. È falso ciò che il Ratich asserì, dover il facile soltanto precedere il difficile: nulla nell'istruzione dev'essere sentito come un peso (id., pag 250).

E infatti, a un interesse intellettuale (come a un interesse estetico, religioso, morale) che non approdi alle radici dell'anima là dove è *uno*, benchè indistinto, il modo di vita, compenetrandosi ivi il pensiero, il sentimento, le tendenze, — possiamo bensì por mente, ma come a un'astrazione irrealizzabile. L'atto intellettuale, se interessa, ha pure indole affettiva, e seconda le energie potenziali dell'azione: non è fredda rappresentazione, e inerte stato di coscienza; è *lieto comprendere* che è, e dà *la gioia del fare*. Non può essere nè atto passivo e penoso, nè indifferente (1). Non gioverebbe osservare che la dignità del sapere ripudia il diletto, poichè è legge che in ogni progresso dello spirito si percorrano stati successivi, nei quali il fine ultimo, per essere raggiunto, deve essere più o meno sacrificato. Non è questa anche la legge del perfezionamento morale? Pur non discutendo se sia conseguibile l'ideale della moralità pura, è certo che sarebbe vano pretendere di educare il fanciullo al rispetto della maestà della legge morale, considerata come assoluta, trascurando stimoli e fini affatto *materiali* (secondo il senso kantiano); senza trarre, insomma, per lenta elaborazione, dalla natura di lui, dai suoi bisogni, istinti, sentimenti, la volontà morale. Analogamente per *interessare* al sa-

---

(1) Lo stesso Herbart definisce l'interesse come contrario all'*indifferenza* (allo stesso modo che il desiderio il volere, il giudizio estetico, (*Allgem. Päd.*, L. 2°, cap. 2°, n 1). Ma evidentemente ciò che non è indifferente appartiene al sentimento positivo o negativo, al piacere o al dolore.

pere l'anima dell'alunno, è necessario, in qualsivoglia grado e specie di scuola, applicare questa legge, dell'*economia* dello spirito. Ogni momento di elevazione si reggerà dunque e alimenterà di quelle concrete disposizioni che l'età, il temperamento, l'ambiente, la cultura, il sesso, comportano. E poichè nell'età giovanile le inclinazioni, i bisogni, i fatti reali della vita dello spirito, differiscono notevolmente dall'età adulta, in cui il dolore è più sopportabile perchè è meglio compreso, è irrazionale seguire un metodo di educazione che abbia a legge sovrana il sacrificio e il dolore, quando per contro la gaiezza stessa e la serenità consentono e conciliano un reale profitto della mente e del cuore.

VI.

Una scuola oppressiva rattrista e accorcia la vita, fomenta risentimenti volgari, offende la mente e ne rattrappisce o devasta le sane originarie energie. Può rassomigliarsi a un'atmosfera caliginosa, che ci contende il respiro. Avanzo funesto de' vecchi metodi, onde si sfruttava lo sforzo per un tale quale *pietismo pedagogico* in cui si riflettevano pregiudizii psicologici e religiosi, questa scuola che opprime sussiste tuttora, benchè ne siano attenuate le forme apparenti, e non sia spento, nella disarmonia metodologica, l'individualismo liberale di molti educatori. Sussiste essa come residuo storico; ma è perciò anche uno stimolo a rinnovamenti solleciti, i quali

tuttavia più che dalle modificazioni de' programmi o degli ordinamenti scolastici, dovranno emergere dall'anima stessa dell'insegnante.

L'esteriorità formale è spesso illusione. L'arte educativa, se sembra esercitarsi per la parola e le industrie della logica, assai più fruttuosamente opera e più sinceramente trionfa quando s'innesta nel sentimento, e questo dall'educatore si traduce nell'educando, segnalando anzitutto nell'educatore il padre, il fratello, il condiscepolo, più che il signore o il deposta. Quale significato avrebbe altrimenti il dire che l'educazione umana è opera di solidarietà fra le generazioni successive? Quale senso rimarrebbe al principio, in tante guise decantato, che l'opera educativa è un *apostolato*, ed eletta espressione d'*amore*?

La superstizione antiedonistica ha pervaso l'anima della scuola: sembra un titolo di merito, e di avveduta generosità, l'aprire ai giovani la via della vita mediante il dolore! Si presume che aumentando la quantità complessiva delle sofferenze, anticipando ad altri per nostro volere il dolore, si addestri meglio l'alunno a sopportare que' dolori che per lui adulto tiene in serbo la vita! Così, in ultimo, insinuando l'odio contro lo stesso vivere, e contro chi al vivere sembra in questo strano modo sollecitare, si pretende di preparare gli uomini forti, di allenare a più crudi cimenti. Se in questo pensiero abbia grande parte la sapienza, o non rasenti esso, per un suo lato, la follia, non è difficile scorgere. Ma dunque non si può preparare l'alunno a soste-

nere il dolore futuro, non avvilendone lo spirito, ma risollevandolo a una contemplazione serena della fortezza? Gioverà più a dare l'energia del carattere, lo stremarlo nell'odio alla scuola, se non alla vita stessa, o l'invigorirlo nella santa serenità del lavoro spontaneo, del dovere non deprimente e tirannico?

La serenità, la contentezza — notava G. P. Richter — sono un cielo sotto il quale tutto prospera, a eccezione dei sentimenti malvagi; e alla serenità dei giovani (che non è il puro godimento (simile, questo, a un razzo che si consuma e finisce con sè medesimo) deve aver cura l'educatore. « Io non mi dolgo troppo con un uomo se melanconico, ma non potrei non dolermene assai con un fanciullo. Poichè quello può — in qualunque pantano sia caduto o cada — alzare gli occhi ai regni della ragione o della speranza; ma il piccolo fanciullo anche da una goccia di veleno del presente, viene soggiogato tutto e abbattuto (1). Ma non è serena la scuola che schiacci lo spirito sotto una massa di erudizione indigesta, e con detrimento della salute, facendo del sapere una vana ostentazione; che tenda a istruire per un fine particolare (2), senza eccitare l'attività spirituale dell'alunno, e contribuire a formare la personalità per l'eccitamento di quelle libere forze che questa contiene e tende per sè a sviluppare; che al *sapere* miri, più che

---

(1) *La Levana*, trad. Arrò. — Torino. Unione tip. ed. 1903 p. 43 e seg.

(2) Herbart: *Umriss* ecc., § 57, 59.

una vera *cultura* (1); che si fondi sulla *paura* dell'alunno verso l'insegnante (unico caso, nella vita ordinaria, in cui un uomo tema tanto un altro uomo!); che de' mezzi esteriori si valga, più che degl'interiori, a ottenere la disciplina (2) e la volontà dello studio. Ben diverso è l'assetto e il funzionare della scuola che noi vagheggiamo, libera da servitù indecorose per chi le subisce come per chi le infligge, spirituale in ogni suo atto e momento; punto paragonabile in fine nell'opera sua, altamente morale, ad altra specie materiale d'azione (3).

---

(1) Cfr. *Corso sist. di ped. gen.*, già cit. pag. 220 e seg.

(2) In una Scuola in cui non imperi il « materialismo » de' criteri direttivi, la disciplina dovrebbe, quanto è possibile, essere mantenuta fra i discepoli dai discepoli stessi.

(3) Fu necessità per gli insegnanti medi, nel momento in cui urgeva provvedere al miglioramento economico, il segnalare il tempo, l'orario, dei vari insegnamenti, per proporzionare ad esso i compensi. Ma ciò che è necessità del momento, non acquista il valore di principio assoluto, ed è insomma assai disdicevole per il concetto della Scuola e dell'ufficio dell'insegnamento, il trattare con criteri affatto materiali, con il puro computo delle *ore di lavoro*, la missione del pubblico educatore. Se il principio della perequazione risponde in astratto, e, dentro certi limiti, anche in concreto alle ragioni dell'equità, è tuttavia necessario premunirsi contro il pericolo che dunque il lavoro della scuola valga, nel confronto, quello d'altra specie di lavoro manuale. Dobbiamo contribuire con ogni sforzo a dare all'opera del pubblico insegnante, ch'è ben lungi dall'essere un mestiere qualsiasi, il carattere della *missione*.

Non ignoro le difficoltà anche materiali che dovrebbero essere superate perchè questa scuola ideale fiorisse. Comunque il valore d'un fine non si determina tanto in ragione dell'immediata possibilità del suo conseguimento, quanto in rapporto alla necessità sua, almeno come idea direttiva, come *idealità-limite*.

VIII.

Nell' orizzonte dell' " interesse " (1).

I. — L' « interesse ideale ».

Sommario. 1. L'interesse irriflesso. — 2. Realtà, idealità, interesse. — 3. L'interesse ideale di G. F. Herbart. — 4. L'incosciente nell'interesse ideale. — 5. Il sentimento nell'educazione. — 6. Il corollario dell'*educazione meccanica*.

I.

« Vivono nel fondo dell'anima individuale i frantumi della storia percorsa, quasi eco dell' infinito che nell' individualità nostra freme come nell'atomo dell'etere cosmico... Per non essere giudici di noi stessi, rifiutiamo d'essere spettatori, o essendolo, attendiamo solo a ciò che ne appare lusinghiero, o trasfiguriamo sotto il titolo di bontà quella maniera di vita interiore che un giudice imparziale classificherebbe altrimenti. Più che del reale, viviamo dell'ideale; alla totalità dell' io sostituiamo qualche aspetto di esso, forse superficiale e provvisorio... Quell' Io convenzionale che manifestiamo socialmente è mantenuto, almeno in parte, anche psico-

(1) Pubb. in *Rivista di fil. e sc. affini* (gennaio-febbr. e marzo-aprile 1908) e rifuso nel libro « *L'intolleranza* », specialmente nei capitoli V e VII.

logicamente, riducendosi così l'apparenza a realtà, la metafora dell'anima all'anima vera, la soprastruttura alla struttura intima, il desiderio dell'essere all'essere... Risentiamo quella vanità di parere diversi da ciò che si è, che è forma consostanziata nella vita sociale, e rifuggiamo da quella analisi che, svelando la vanità, ecciterebbe il morso della coscienza, costringendo intollerabilmente nella umiliazione ».

Segnalavo in questi termini, scelti fra un certo corredo di analisi, nel libro *Le finzioni dell'anima* un atteggiamento dello spirito, conseguente a una legge naturale; e più oltre notavo come ne sia sostrato, nella psiche di ciascuno, l'*interesse irriflesso*. « Un interesse peculiare — scrivevo — ci agita, ci stimola, ci dirige, anche a nostra insaputa, ed è radicato nello stato costitutivo della personalità nostra psico-fisica, nel nostro temperamento, ne' moti varî, spesso irriflessi, che sono eco delle età passate e simbolo della nostra razza, della continuità biologica delle generazioni e delle discendenze famigliari. È irriflesso questo *interesse* che informa il nostro essere interiore e l'attività nostra; ma l'analisi può scoprirne tratto tratto le manifestazioni, fra cui è la *finzione* ». (*Op. cit.*, pag. 40).

La finzione si manifesta nell'atto per cui, mentre ci dissimuliamo la nostra realtà inferiore (che è una *vis a tergo* subìta anche inconsapevolmente), affermiamo in noi la sovranità di un ideale superiore, come se in esso fosse trasfusa la nostra stessa essenza, la totalità della nostra anima. È però la finzione stessa un prodotto della cultura morale, che

mira infatti « a rendere possibili siffatte finzioni, suscitandone la volontà, l'interno bisogno. La cultura « mira a creare nell'anima dell'individuo una soprastruttura la quale, se non potrà sostituire interamente la struttura fondamentale, almeno disponga l'individuo ad agire come se questa non fosse, e solo dominassero le idealità insinuate, e si fossero profondamente radicate le forme educative che si andarono costituendo ». Soggiungevo — e allo scopo del presente studio conviene rammentarlo — che l'opera accennata della cultura « sarà tanto più efficace quanto sarà minore il contrasto tra queste forme educative e la natura fondamentale, le tendenze, i bisogni originari e indistruttibili dell'individuo, insomma quello che diciamo « interesse irriflesso » della personalità. Pretendere d'innestare nella personalità originaria una personalità del tutto diversa, con elementi contrari a quelli che pur persistono e sono i principali motivi dell'attività individuale, è tanto assurdo quanto volere innestare nel tronco di una pianta il germe di altra pianta di specie diversa e ridurre per esempio il gelso in pesco » (*Op. cit.*, pag. 43-44).

Questa teoria della « finzione » che si fonda sull'analisi psicologica (1), si applica senza sfregio od ombra di scetticismo alla dottrina delle idealità etiche, costituendo quel *prammatismo razionale*, pedagogico, di cui illustravo con qualche larghezza i

(1) Vedi specialmente tutta la parte I dell'opera indicata; pag. 3-63.

principî e le norme. Devesi convertire quanto più e meglio è possibile l'ideale etico in schietta realtà; il che avverrà anche fingendo che l'ideale, benchè assoluto, sia attuabile intieramente, o anche già in noi attuato; — perchè infatti per questa finzione — a cui concorrono, con l'intelligenza, il sentimento e il volere, — noi promuoveremo le nostre primarie energie verso il termine che l'ideale medesimo rappresenta e fissa. Ma la finzione deve essere riconosciuta come finzione, essendo ciò richiesto dalla scienza e dalla morale. Per essa non rimarrà certo annullata l'anima inferiore; ma è bene che ciò si avverta affinchè ne siano impedite le irrazionali, chimeriche esaltazioni del proprio valore morale. Sussiste l'anima inferiore, benchè dissimulata dalla superiore; ma lo scoprirla al di là di quest'ultima, avvertendo la finzione, sarà mònito utile a guardarci da' suoi non retti impulsi. Nè però verrà meno, per lo scoprimento della finzione, la volontà buona che ha concorso a produrla; questa non ne sarà nè infranta nè scemata, come non la corrompe per sè l'atto del fingere: la finzione infine conserverà, come segno e prova di una profonda aspirazione morale, il suo valore di mezzo idoneo allo incremento dello spirito (1).

(1) Le nostra dottrina non è strettamente intellettualistica. Un certo carattere intellettualistico le proviene dal fatto che la rappresentazione estetica dell'ideale etico, e la conversione dell'assolutezza di questo nella realtà nostra, relativa e imperfetta, sono atti pur d'indole intellettuale; ma come questa finzione è un principio del rinnovamento

Tale finzione però non approderà alle radici dell'anima — e rimarrà quindi indebitamente una pura finzione, per giunta, mentita — se non riuscirà a destare, per i coefficienti interiori, l'*interesse irriflesso*, col quale è d'uopo che in qualche modo e grado si accordi l'ideale etico. In altri termini, non devesi scorgere nell'orizzonte dell'« interesse « soltanto l'idealità nella sua assolutezza, come se questa fosse per sè stessa sufficiente ad influire sullo spirito e fosse direttamente e interamente attuabile: devesi scorgere altresì, nell'orizzonte dell'interesse, ciò che la esperienza, per l'analisi psicologica, ci presenta, e che può essere di efficace sussidio all'incremento morale. — Questo è ora il soggetto delle nostre ricerche.

II.

Con la dottrina che tratteggiammo noi miriamo a utilizzare (ci si passi il termine) nella maniera più larga, la natura umana, e più precisamente il bisogno in essa immanente di trasfigurare il reale rigenerandosi negli stessi prodotti della immagina-

---

degli affetti e del volere, così questi affetti e questo volere devono in qualche misura preesistere e intervenire come fattori, perchè la finzione riesca atta al rinnovamento. Del resto, se la vita morale non è fatta consistere nelle pure energie dell'intelligenza, è assurdo che si obbietti che basti un atto intellettuale — il riconoscimento d'una finzione morale — a distruggere in questa ogni elemento di fecondità rinnovatrice, quando essa sia, come noi sosteniamo, l'espressione d'un bisogno intimo dello spirito. — Ad altre obbiezioni risponderò nello scritto seguente.

zione. È questo un bisogno comune, tanto più vivace quanto più, nel disgusto dell'attualità, si fa ansioso nell'anima dell'individuo il senso dell'ideale (1). Seguiamo così un intento etico e pedagogico perfettamente razionale, e applichiamo, in ossequio e sussidio a' fini etici superiori, un metodo che riteniamo legittimo tanto nell'Etica quanto nella Pedagogia. — Non respingiamo l'esperienza come incapace di fornirci criterî e fini alla condotta morale; bensì ne usufruiamo come di fonte naturale alle finalità etiche, e di strumento di educazione. Riteniamo che si regga sopra un malinteso l'antitesi, che così spesso si segnala e propugna, tra la realtà e l'idealità, tra la natura e la morale, tra l'essere e il dover essere.

Certamente si escludono i due termini delle suddette coppie, se si assumono come due termini fissi, come categorie logiche rigidamente chiuse in sè stesse. In ordine a questa concezione logica, astratta, l'idealità è già assunta, *a priori*, come la negazione della realtà; il dover essere è posto *a priori* come negazione dell'essere. Ma il rapporto dei due termini non è tutto in questa contrapposizione logica e statica. Forse un'idealità, per essere possibile, deve negare ogni specie di realtà? Il dover essere, per sussistere come dovere, escluderà ogni specie di essere attuale? Se così fosse, l'idealità, il dovere, non potrebbero diventare termini e contenuto di vita, poichè questa stessa sarebbe da loro negata,

(1) Cfr. tutta l'opera citata, e spec. la parte II.

con la realtà e l'attualità. Come insanabile si porrebbe, se così fosse, il conflitto tra la morale ideale e la realtà pratica; e la virtù sarebbe posta fuori delle cose umane, essendo forse valida e reale per un Ente che già l'immaginazione abbia creato perfettissimo, ma rimanendo una larva per l'uomo.

Il dovere — non c'è dubbio — nasce in contrasto alle infermità e imperfezioni della natura umana, a determinati impulsi naturali; e non diremo che costituendolo in antitesi con una determinata specie di natura, o di tendenza naturale, abbiamo tratto proprio da questa natura, da questa tendenza, il principio del loro dominio (1). Ma se abbiamo inteso di costituire un dovere possibile, pratico, efficace, non l'avremo eretto certamente contro *tutta* l'umana natura, escludendo che nella stessa realtà naturale dell'uomo esso trovi, almeno allo stato potenziale, impulsi correlativi al suo compimento; escludendo insomma che l'anima nostra naturale possa in qualche modo rispondere al suo nobile appello.

Il rapporto tra i due termini — ideale e reale, dovere ed essere — non è statico, ma dinamico. L'ideale, il dovere, è altra cosa dal reale, dall'essere, che si vuol soggiogare; ma l'ideale, il dovere, dovrà — se possiede un'intrinseca efficacia — porsi sulla medesima linea della natura rappresentata dal reale, dall'essere; dovrà porvisi come un nuovo modo,

---

(1) Cfr. H. Sidgwick: *The Methods of Ethics*. Londra, Macmillan, 1901, pag. 81.

successivo, di essere; come un momento nuovo, successivo, dell'esplicazione della personalità. E che altro è infatti il processo integrativo della vita se non il succedersi di due atteggiamenti dello spirito, che, pur avendo diverso valore, sono psicologicamente continui? Che è un ideale etico se non il termine dell'elevazione della volontà, che ritrova in sè stessa la virtualità della propria elevazione? Come potrebbe infine essere reale questa capacità reintegrativa, se non fosse essenzialmente natura? Non si vuol dire che possa proporsi a norma suprema della condotta la « conformità alla natura ». Ammettendo questa norma, ogni specie di vita naturale potrebbe assumersi come morale: una specie inferiore, volgare, puramente egoistica, non meno che le specie più alte e squisitamente altruistiche, in quanto sono pur natura le une e le altre! Se poi la detta norma si rifiutasse, si presupporrebbe già, con questo rifiuto, un concetto della natura affatto ideale, ed è evidente che in questo modo si cadrebbe in un circolo (1). Ma se si allarga il concetto di natura quanto ci domanda l'esperienza, si potrà bensì abbandonare, in quanto equivoca, la norma della *conformità*; non però così da eliminare l'ideale, il dovere, la norma della condotta dal campo della natura stessa, onde *vivere moralmente* debba significare *vivere contro la propria natura*.

Se l'ideale non emergesse dalla realtà concreta, non sarebbe (ci si passi il termine) realizzabile; se

---

(2) H. SIDGWICK, *op. cit.*, pag. 80-81.

il dover essere non fosse il simbolo del compimento d'un essere potenziale, e lo svolgimento d'un modo di essere attuale, non potrebbe prescriversi se non come termine di contemplazione; e a misticismo sterile e inerte, anzichè all'azione aperta e a un programma sincero di azione, dovrebbe nella sua essenza ridursi, proseguendo su questo sentiero, la vita morale. Per contro, la legge morale non ha valore effettivo, pratico, se non in quanto legittima l'attesa d'una conforme condotta; la quale attesa è possibile solo a patto che sia anzitutto rappresentata virtualmente da tendenze reali proprie della natura individuale.

Tradotto in altri termini, il nostro concetto è questo: l'ideale etico, o *riflesso*, non deve trovarsi in assoluto antagonismo con *l'interesse irriflesso;* la personalità ideale, quella personalità che *dev'essere*, non può negare interamente, assolutamente, la personalità *qual'è.* Un ideale deve *interessare* la personalità perchè, a prescindere dalla forma che lo può rivestire, trovi nel processo psicologico e pedagogico i germi della propria fecondazione; deve insomma, un ideale, essere per sè stesso *interesse.*

Poche parole hanno, a dir vero, una così varia, e anche contradittoria significazione, come la parola *interesse.* Per evitare i malintesi, noi distingueremo i due significati formali massimi: l'obbiettivo e il subbiettivo. Obbiettivamente l'interesse è l'utile stesso, del quale assume le specificazioni, potendo dunque presentarsi come biologico, economico, politico, e via dicendo. Consiste in que' beni og-

gettivi che secondano determinate esigenze, individuali o collettive. Evidentemente la oggettività di questi beni è relativa, non potendo l'idea del bene sussistere all'infuori del desiderio, del bisogno soggettivo, delle tendenze psicologiche e dei criterî valutativi e subbiettivi, ossia all'infuori di que' fini e motivi su' quali s'impernia necessariamente il cosidetto bene oggettivo (1).

Dal riguardo oggettivo dell'interesse si è dunque indotti per logica naturale al riguardo soggettivo, per cui si fissa il fatto dell'interesse in un momento affatto distinto, oggetto della psicologia e dell'etica; non di altre scienze come l'interesse oggettivo. Noi fissiamo, infatti, nel concetto subbiettivo d'interesse, il moto degli istinti, degli affetti, de' desiderî, che hanno anche per sè un'esistenza e un valore, e a cui i fini obbiettivamente proposti come raggiungibili possono essere per loro natura consenzienti, ma anche estranei e inaccessibili. Noi cogliamo insomma, nell'interesse irriflesso, naturale (somma di codesti

---

(1) Ch. Renouvier nell'opera *Science de la Morale* (T. I, ed. Alcan, Parigi; Cap.e XXXI) raggruppa nel termine *interesse* i fini umani che riguardano le tre specie seguenti di beni o di elementi della felicità: 1° quelli che si riferiscono direttamente alla conservazione dell'individuo; 2° quelli che riguardano i puri godimenti d'ordine materiale o passionale, quando le passioni dell'individuo non abbiano che lui a proprio termine; 3° i suoi mezzi. o il potere ch'egli s'è accumulato, di conservarsi e di godere. Quest'ultima specie di beni riassume meglio l'idea dell'interesse, per la facoltà ch'è propria dell'uomo di prevedere e di generalizzare.

istinti, affetti, desiderî) un termine a cui l'ideale, per essere sinceramente efficace, deve potersi applicare. Senonchè si richiedono, a questo scopo, condizioni che, nel còmpito etico-pedagogico, hanno una vitale, suprema importanza: si richiede primieramente che la concezione dell'interesse ideale traduca in sè la personalità reale, almeno entro certi limiti, e non sia quindi trascendentale e unilaterale. Una concezione, ad esempio, del tutto metafisica, o teologica-dogmatica, o che s'informasse a un criterio puramente intellettualistico, o volontaristico; una concezione che presupponesse comunque una idea arbitraria dell'uomo e della sua natura, sarebbe non solo impropria e artificiosa, ma per sè stessa infeconda e fors'anche traviatrice.

Una concezione unilaterale, perchè intellettualistica, dell'interesse, ci offriva, sebbene circonfusa, a così dire, da candido splendore formale, G. F. Herbart; e valga, a titolo di saggio, il restringere ad essa la nostra critica.

III.

È ideale l'interesse, come l'Herbart lo concepiva; è infatti méta suprema dell'istruzione educativa. Tanto è in esso il vigore ideale, che l'Herbart v'insinuava la virtù stessa, come unità della coscienza personale, come energia molteplice degli sforzi spirituali più degni. È più ideale, a così dire, codesto interesse, che non il sapere medesimo, perchè non si adegua al puro amore del sapere, ma di

questo è la inesauribile vita, e costituisce l'ampio dominio che non ha e non deve avere circoscritti orizzonti. È adesione della mente a ognuno di quegli oggetti da cui la mente può essere attratta: adesione moltilaterale, adunque, quanto può essere moltilaterale lo spirito. È larghezza di vedute e generosità di cuore; principio eterno quindi e incontrastabile di rigenerazione; vincolo etico delle generazioni umane, e de' singoli individui e gruppi socili. Ogni interesse (empirico, speculativo, estetico, simpatetico, sociale, religioso) si connette a tutti gli altri in un'unità ideale mirabile, che è la personificazione stessa dell'uomo, nel suo più alto valore etico ed estetico. Inaccessibile nella sua compiutezza, questa unità però deve raccogliere intorno a sè gli sforzi morali e pedagogici degli uomini tutti, dei maestri e dei discepoli. Fine comune, questo interesse ideale deve dominare, con l'oggetto in cui consiste, la volontà, al di sopra e al di fuori d'ogni accidentalità del sentimento, d'ogni capriccio utilitario, durevolmente (1).

Tanto è eccelsa la visione dell'interesse ideale nell'Herbart, che esso è contrapposto a quella stessa norma empirica onde il sapere si procura allettando e dilettando: l'interesse in questo modo, notava l'Herbart, sarebbe ridotto a mezzo, mentre dev'es-

---

(1) F. HERBART: *Allgemeine Pädagogik;* lib. 2°, e *Umriss pädagogischer Vorlesungen;* Parte II, serie 3ª, Cap. 3, 4, 5. Vedi pure L. CREDARO: *La Pedagogia di G. F. Herbart.* Roma 1909; e Torino, Paravia, 1902.

sere fine (1); sarebbe indiretto, e, in ultimo, egoistico, mentre deve essere diretto e antiegoistico. L'Herbart trasportava così nel campo pedagogico e più precisamente nel problema dell'istruzione educativa, con l'ideale (a dir così) dell'*interesse disinteressato*, la visione di E. Kant della morale pura, per cui l'idea del dovere è libera da ogni elemento d'interesse, e procede sciolta da ogni moto affettivo. L'interesse pedagogico herbartiano, e il disinteresse etico kantiano, in un certo senso coincidono.

Sostrato psicologico e anima di questo interesse è l'attenzione con la quale s'immedesima. L'interesse infatti si annuncia quando la rappresentazione nuova si *profonda* nella massa delle rappresentazioni preesistenti, e queste se l'*appropriano*: esso emerge da questo movimento rappresentativo, e dalla conseguente fusione mentale, onde si compie quell'atto che l'Herbart chiamò, con significato distinto, *appercezione*. L'essenza pertanto dell'interesse herbartiano è affatto e soltanto ideale, mentale, rappresentativa; la sua anima è nel conoscere, che l'Herbart

(1) È opportuno che riportiamo letteralmente la nota 2 apposta dall'Herbart al § 62 di *Umriss* ecc. sopra cit. « Es ist zwar eine bekannte pädagogische Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er vorträgt, zu interessieren. Allein diese Vorschrift wird gewönlich in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen der Zweck, das interesse aber das Mittel. Dieses Verhältniss nun kehre ich um. Das Lernen soll dazu dienen, das Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren ».

ritenne capace per sè d'ogni più alta funzione morale, e principio, organo e méta d'ogni incremento dello spirito.

Dinanzi a una così attraente visione etica e pedagogica si può pensare così: « Io rivivo in me questo interesse ideale, e lo rivivo per sè, essendone affascinata la mia volontà stessa: lo rivivo nel sentimento mio, che non è una finzione. A me piace concepire così la virtù, ch'io avverto infatti in me come moto alacre del mio pensiero verso un ideale di disinteresse assoluto. Mi è d'uopo allargare con l'Herbart lo spirito oltre ogni confine assegnabile d'attività inferiore; d'essere dominato dall'oggetto ideale ch'io vagheggio, e che mi rende partecipe nelle più svariate maniere, spiritualmente, del mondo naturale, sociale, soprannaturale. Di questo ideale io mi sento e mi dichiaro apostolo ».

Con simile linguaggio si esprimerebbe indubbiamente un atteggiamento legittimo dello spirito; poichè non v'è ideale che avendo quella dignità che gli deriva dal rappresentare un alto valore dello spirito, non sia suscettibile, *di diritto*, di quella più larga e generosa interpretazione, ed entusiastica reviviscenza affettiva, di cui un individuo può sentirsi capace. Nessuna industria pedagogica (il mio libro su citato n'è prova) può, a nostro giudizio, trascurarsi nell'intento di convalidare e ingentilire il culto dei supremi « valori etici ». Ma è nient'altro che romanticismo schietto il culto d'idealità che non raggiungano le radici dell'anima, per la loro trascendenza metafisica; e che, anche se concepite con questo

carattere, non siano rese accessibili al sincero volere. Reale quanto nobile è il sentimento del loro valore assoluto; ma può questo sentimento bastare a costituirle come precise finalità dell'azione? O l'entusiasmo ch'esse vanno evocando intorno a sè non può ingenuamente illudere di possedere la perfezione ideale che n'è simboleggiata, ostruendo per eccesso di contemplazione la via dell'operosità etica, e chiudendo infine l'accesso a quella critica interiore onde provengono preziosi coefficienti alla riforma del proprio Io?

Non si vive veramente un ideale per il solo entusiasmo onde esso si esalta: ma conviene, per viverlo, convertirlo in reale interno dominio, e accostare l'ideale a noi, e non soltanto identificarci mentalmente con esso; perchè, se questo secondo accostamento (mentale) giova benchè fittizio, giova però a patto che la finzione non sia fine per sè, ma mezzo cosciente di spirituale incremento, che si raggiungerà per gradi di progressivo adattamento, corrispondenti a' gradi della reale potenzialità etica del proprio essere. La critica stessa dell' interesse herbartiano ci confermerà in questo nostro assunto.

IV.

Non rifaremo la critica dell' intellettualismo, di cui la dottrina dell'Herbart è un tipo singolare; ma restringendo il campo delle nostre osservazioni, rileveremo che non è possibile prescindere dalle tendenze più riposte, psico-fisiche, dell'individuo, le quali, come sono la base dell'attenzione spontanea,

così sono anche la base dell'idealità interessante che si vuole effettuare. La fenomenologia adunque dell'interesse, di cui l'Herbart fissava i momenti (1), analoga a quella dell'attenzione, ha il suo primo fondamento nelle tendenze; e uscendo dall'intellettualismo herbartiano, importa rilevare l'importanza che, pur nel rispetto delle idealità hanno queste tendenze stesse, in quanto nel loro fondo sono incoscienti.

---

(1) I momenti, com'è noto sono i seguenti: *osservare, attendere, provocare, agire.* (*Allg Päd.*; C. 2°, Cap II) Se però la fenomenologia dell' *interesse* è lunga e complessa, il momento tipico che l'Herbart fissa propriamente con la parola *interesse*, con finezza psicologica originale, paragonabile all'arte onde il chimico isola una determinata sostanza, è del tutto distinto da ogni altra funzione comune dello spirito. Questo momento non consiste nella percezione, poichè nella percezione ciò che occupa lo spirito è l'oggetto percepito, che ne richiama altri; l' interesse invece, pur avendo un oggetto, muove dal soggetto. L' interesse, nel suo momento più caratteristico, non è neppure appetito, o desiderio, perchè questo si dirige a qualche cosa che non si possiede, e che è nell'avvenire, mentre l' interesse è nel possesso reale di una rappresentazione o d'una massa rappresentativa. Neppure è gusto estetico, e volontà (e, ancora una volta, desiderio) perchè, mentre in questi stati di coscienza il soggetto sembra disporre in qualche modo dell'oggetto, nell' interesse per contro il soggetto *dipende* dall'oggetto. E ancora: l' interesse si differenzia dalla volontà perchè, mentre la volontà è necessariamente azione, non è azione, per sè, l' interesse, il quale, se muove la volontà ed è principio d'azione, ne è però, in sè stesso, nel suo elemento più caratteristico, un elemento anteriore. In certa guisa l' interesse propriamente detto intercede tra l'osservare e l'agire.

È incosciente il fondamento del gusto estetico, della volontà morale, e di molte varie preferenze di indole intellettuale, affettiva e pratica. Ciò si comprende riguardando le basi fisiologiche dell'emozione, e il meccanismo fondamentale dell'atto volitivo, secondo le acute analisi e le ampie illustrazioni che ne ha fatto il nostro Ardigò (1). Come osservava il Ribot, la coscienza è lo stretto pertugio attraverso il quale ci apparisce solo una piccola parte del lavoro dei centri cerebrali. Noi cogliamo il prodotto ultimo d'un lungo processo di elaborazione, che rimane celato all' introspezione; ed è illusorio il credere che l'ultima ragione del nostro sentire, pensare, e volere, sia nell'atto stesso, analogo, della coscienza. Se la coscienza nostra è il centro del nostro mondo, e quindi, in ultimo, del mondo reale, che in essa si riflette (poichè solo per essa il mondo si pone innanzi a noi), è però ben lungi dall'esaurirsi in essa il processo fattivo del nostro spirito. Certamente un'azione innegabile e talora cospicua esercita in noi la coscienza, pur con quelli che si possono chiamare i suoi interessi ideali; e si può a buon diritto presumere che quelle stesse tendenze incoscienti che agitano come altrettante correnti nervose il nostro essere interiore, siano

---

(1) Vedi anche per le *citazioni* de' luoghi rispettivi delle *Opere filosofiche* dell'Ardigò, il mio libro *La vita e il pensiero di R. Ardigò*. Milano, Hoepli, 1907; pag. 184 e seg.; 189 e seg.; e le note 28, 29, 30, 31, 32. Cito di questo libro la 1ª edizione; la 2ª edizione, ampliata e migliorata, è molto prossima.

dominabili da tendenze coscienti antagonistiche (1). Noi siamo artisti nel nostro pensiero, per quell'arte critica che riesce a vagliarlo, epurandolo dalle incoerenze e dandogli freschezza e garbo, verità e bellezza; siamo artisti nel sentimento, poichè lo elaboriamo al lume della ragione (2); e artisti nel volere con la scelta raffinata de' fini e de' motivi. Come il pittore trae il disegno dell'opera sua, prediligendo una fra le molte concezioni possibili di un determinato soggetto, e lo scultore trae dal blocco di marmo, capace d'infinite figure, quella che più lo interessa fino forse a esaltarlo, così noi pure operiamo selettivamente, essendo anzi una continua scelta la vita stessa. Ma non possiamo, se la scelta è cosciente, escludere assolutamente da essa il concorso dei fattori incoscienti. Se l'interesse irriflesso concorre alla selezione incosciente, e la risolve, e inconscio è il fondo della nostra realtà personale, come sarà lecito escludere l'interesse irriflesso dalla selezione cosciente?

Lo notava brillantemente anche il James. Un certo grado di spontaneità di reazione dirige la nostra attenzione, rendendola parziale, sia se si rivolga a oggetti sensibili, sia se si applichi al ragionamento. Noi ignoriamo la maggior parte delle cose che ci stanno dinanzi, non percependo di esse se non una minima parte; ma in questa scelta percet-

(1) Vedi il mio libro: *Il dominio dello spirito, ossia il problema della personalità e il diritto all'orgoglio*, già cit. (tutta la Parte II).

(2) *Op. cit.* Parte II, Cap. II, § 2°.

tiva seguiamo l'interesse, che comprende le nostre abitudini. Opportunamente egli cita l'esempio di quattro viaggiatori che facciano il giro d'Europa, avendo inclinazioni personali affatto distinte; le impressioni che riporteranno dal viaggio differiranno appunto in ragione della differenza del loro interesse (1). Nè sarebbe possibile, osserva il James, un ordine nella nostra esperienza, senza il presupposto d'un determinato interessamento. A questo si deve se le cose dell'esperienza escono dal caos prendendo rilievo, luce e ombra, prospettiva. Senza ciò, egli dice, ossia ammettendo che alle impressioni del mondo esterno l'organismo risponda affatto passivamente, neppure si comprenderebbero le varie specie e il vario grado della educabilità naturale degli individui (2). Questa «spontaneità di reazione» è natura, o abito divenuto natura; è costituzione psicofisica del soggetto; è forma incosciente di vita interiore. L'io, nella sua realtà integrale, dicotomizzando la realtà nel proprio punto (James) e contrapponendosi con questo punto, ch'è per lui l'interesse supremo, all'altra metà del reale, al mondo esterno, delibera, a così dire, il proprio orientamento. L'io, col suo interesse, si pone come sostanza nel mondo dei fenomeni; come legislatore fra cose che a sè stesso assoggetta; come artefice, attore e spettatore de' drammi infiniti della coscienza, che sono in lui e per lui i drammi del mondo.

---

(1) *Principî di Psicologia;* Cap. 9.

(2) *Ib.*, Cap. 11.

A illustrare ulteriormente il nostro principio, onde si collega il mondo esterno al mondo della coscienza, e questo si fonda sul mondo incosciente, non è vano ricordare il rapporto che noi riconosciamo, con l'Ardigò, come esistente fra la ragione e l'istinto. La ragione è una specificazione ulteriore di quell'attitudine psichica che da prima non è che istinto. Questo dunque è un dato presupposto nel processo dinamico della formazione dell'attività razionale; come il prodursi delle foglie è un presupposto, nel processo vegetativo d'una pianta, della fioritura. La differenza fra i due termini è innegabile e deve essere rilevata (la scienza non ha forse l'ufficio di distinguere il distinguibile?); ma è propriamente una differenza di grado, non di natura essenziale. In ultimo, la ragione e l'istinto sono serie psichiche, persistenti nell'istinto, mutevoli nella ragione; e il mutare delle serie psichiche nella ragione è dovuto al mutar del ritmo dell'esperienza, non a un principio nuovo che intervenga miracolosamente a cambiar natura all'attività della psiche. L'esperienza alla sua volta può, nella ragione, moltiplicarsi, differenziarsi, combinarsi svariatissimamente (essendo la ragione, con le sue variazioni, paragonabile all'atmosfera con le sue incessanti vicende), — perchè si fa più complicato l'apparato ond'essa si elabora. Rimane però identica la legge fondamentale, tanto che in un certo senso può dirsi senza paradosso: « più istinti, più ragione » (1). Il moltiplicarsi delle serie psi-

(1) Cfr. *La vita* ecc., sopra cit., pag. 181-2.

chiche, atte a divenire persistenti, a tradursi in istinti, abitudini, riflessi psico-fisiologici, segna i gradi progressivi nel manifestarsi della ragione.

La vita etica, col suo interesse riflesso, ideale, ha pertanto, come vita razionale, la propria base nell'istinto. « L'abitudine che si va contraendo per la convivenza, consolidandosi in una specie di istinto o di riflesso psico-fisiologico: ecco la disposizione etica, colla sua imperatività, come tanto sapientemente fu già insegnato dagli antichi: questa abitudine, o istinto, o riflesso, psico-fisiologico, onde certi atti sono imperati e colla forza di inibire quelli delle tendenze egoistiche contrarie... Una specie di istinto, o di riflesso psico-fisiologico, è il suggerente e valutante e impellente e obbligatoriamente imperante etico; ma di formazione successiva alla nascita e in forza della convivenza sociale e come compendio memorativo delle reazioni soffertene » (1).

Dopo ciò non tarderà ad apparire che una classificazione completa degli interessi non potrebbe escludere, come quella herbartiana, l'istinto, poichè di fatto questo è un fondamentale interesse da cui non si può prescindere; e se ha un valore la massima morale che « la ragione deve contrapporsi all'istinto », non si può tuttavia per essa voler significare che la ragione debba *elidere* gl'istinti (vana e ipocrita impresa), bensì devesi in-

---

(1) R. Ardigò: *La nuova filosofia dei valori*, nella cit. *Rivista*; 1907, vol. XVII; pag. 652 e seg.

tendere c e debba nobilitarli. Una necessità etica non può contravvenire a una necessità psicologica: il pretendere che basti una dottrina dogmaticamente idealistica a sacrificare questa a quella, è scherzo da giocoliere. Se l'istinto non è, e non dev'essere, tutta l'anima; e se anche diventando, come nella concezione spenceriana, *istinto morale* (1), è impervio alle capacità umane (mentre contraddice, per l'ipotesi insostenibile del completo adattamento alle condizioni della vita, all'evoluzione stessa, per sè inesauribile, della coscienza morale) non è però men vero che ogni momento definitivo del progresso morale consiste nel concretarsi d'una specie d'atti in abitudini, ossia in *riflessi psico-fisiologici* (Ardigò). La stessa educabilità infine è in ragione diretta della variabilità delle serie del processo razionale, in quanto esso consente che si creino nuove e svariate abitudini, e che si dia alimento a bisogni morali durevoli (2).

V.

Un'ovvia conseguenza delle nostre dottrine circa l'interesse ideale, riguarda il concorso del sentimento nella promozione dell'ideale etico, in generale, e dell'interesse pedagogico in particolare.

Il diletto, effimero per sè stesso, e interessato, egoistico, è riprovevole, se si deve raggiungere un

---

(1) *La metafisica di H. Spencer*; in *Rivista* cit., 1904; genn.-feb., pag 23 e seg.

(2) Cfr. il mio *Corso sistematico di Pedagogia generale*, introd., cap. 1°, § I; e parte IV, cap. 11, §§ 4-5.

ideale duraturo, obbiettivo, che dipenda dalla cosa, dal sapere considerato per sè (Herbart). Il diletto dev'essere eliminato, come stimolo, dal campo morale, perchè in questo il disinteresse è sovrano (Kant). Ma tuttociò comporta, nel rispetto etico, che il diletto sia in ogni caso, come diletto, biasimevole; che non possa essere mai mezzo necessario di rigenerazione dello spirito; che possa sopprimersi, rimanendo vivo tuttavia l'impulso alla vita superiore; che non abbia alcun effetto, pur tacito, come dato di esperienza, nella condotta. Con ciò si dovrà pressochè presumere che il dolore sia un valore *per sè*, non come mezzo di elevazione spirituale; e che debba dunque avere per sè valore di fine, in luogo del piacere, o della quiete, e della indifferenza (1).

Nel rispetto pedagogico poi si viene, per la via indicata, a supporre che la fortezza ideale, che debba ricercarsi e possa raggiungersi pur nei giovani, consista nell'abborrire il dilettevole, per tendere al raggiungimento completo di fini impersonali, per es. al sapere per il sapere, svincolandosi da ogni tendenza, sia pur naturale e irresistibile, alla gioia. Si viene a supporre che, se l'educatore adulto crede di aver modellato l'anima propria sullo stampo del disinteresse assoluto, egli si creda con ciò in diritto di costringere iuesorabilmente in questo medesimo stampo l'anima dell'alunno, sfio-

---

(1) *Le finzioni dell'anima*, parte II, cap. I, § 2, cap. II, § 2; parte IV, cap. I, § 5.

randone anzitempo la giovinezza, e imprigionandone il cuore entro il rigido schema d'un'indifferenza precoce.

Questo pregiudizio ascetico, antiedonistico — lo notavo e lo ripeto — è esiziale nell'opera dell'educazione. Esso diffonde tristezza e languore nell'ambito della scuola e della famiglia; e da tale *pietismo pedagogico* non potremo attendere altri frutti che non siano la stanchezza irreparabile e l'amaro disgusto, mentre susciteremo ripugnanze mortifere verso le occupazioni dello spirito, e fomenteremo odî forse implacabili verso coloro stessi — gli educatori — che con il veleno del loro inviso ascetismo hanno insidiato alle pure sorgenti della vita giovanile (1).

Mi duole di non poter ripetere qui tuttociò che su questo importante, e non abbastanza dibattuto soggetto, scrivevo di recente (2). — Vogliamo la serietà nei giovani? E sia! Ma è seria anche la loro gaiezza, e serii sono i loro stessi giochi e trastulli, se rispondono a un bisogno naturale. — Vo-

---

(1) L'HERBART stesso che ha combattuto contro la *costrizione* nell'arte educativa. e in difesa del principio della libertà dello sviluppo della personalità — senza di che si procederà meccanicamente, guastando le stesse disposizioni naturali dello spirito (*Umriss* ecc. § 289) venne ad ammettere implicitamente che debbasi con l'insegnamento promuovere l'*interesse naturale*; ma che è nei giovani questo interesse naturale, se non anche inclinazione al diletto?

(2) Nello scritto precedente « *Contro il Materialismo Scolastico* ».

gliamo preparare i giovani al domani? È un còmpito umano e doveroso. Ma come dimostrare che il mezzo migliore a questa preparazione è l'anticipare a loro il dolore che si vede incombere come legge della loro vita avvenire (quanto è ardita questa previsione!) (3), legando all'avvenire stesso il retaggio del cruccio presente, volontariamente procurato? Come sostenere che l'animo si fortifichi infliggendogli con arte addolorante aspri risentimenti, e stremandolo forse, in ultimo, con l'anticipata rinuncia? Perchè non dovrà ritenersi atta a fortificare l'animo, pur nella visione di possibili dolori futuri, la serenità di questa visione, e la calma della riflessione paziente? S'imparerà a sopportare serenamente i dolori della vita incominciando con l'odiarla?

Non sempre il dolore ha — e ancor meno nei giovani — quella fecondità morale che gli attribuiamo cedendo anche un poco al desiderio di trovare qualche compenso alle sue inesorabili leggi. Che se si presenta come imposto dall'arbitrio e dalla prepotenza (mali che dalle nostre scuole non ancora esularono del tutto), esso travolgerà nella reiezione di cui è oggetto, anche le idealità che al dolore avesse affidate l'audacia degli educatori!

Per un processo educativo che s'ispiri a soverchia rigidezza, e al pregiudizio ascetico, anche le aspirazioni più umili e semplici rimarranno — in-

---

(3) Cfr. a proposito il pensiero di F. SCHLEIERMACHER, nel suddetto articolo, al § 5.

sieme alle più complesse e superbe — impallidite e logorate, mentre nell'individuo, alla fede in sè e nella fortuna delle cose, sottentrerà il senso disdegnoso d'un irreparabile abbandono. La serenità per contro, che irradia dalla libera espansione dell'anima, essendone in pari tempo la sanzione più ambìta, ritempra e rincalza il sentimento delle idealità generose. Essa consente allo spirito di ristorarsi da' lievi e fuggevoli abbattimenti da cui è vano pretendere l'esonero; renderà fruttifera di volontà energica la meditazione; aprirà l'orizzonte del pensiero ai fini remoti, e allenerà a percorrere coraggiosamente, anche se irta di ostacoli e aspra di cimenti, la via che a quelli conduce. Le emozioni libere, spontanee, naturali, sono l'ambiente psicologico più propizio all'irrobustirsi della fede morale (1).

L'atteggiamento interiore de' discepoli a cui si chiudono anzitempo le fonti del diletto, che è un principio naturale della loro esistenza, non potrà essere se non di ribellione o di rassegnazione. Nell'uno e nell'altro caso sarà troncata o affievolita la volontà buona, per l'interruzione di quella corrente naturale, psicologica, che guida al volere movendo dal desiderio (Herbart). E come la ribellione potrà deformare e isterilire le forze più salutari dello spirito, così la rassegnazione, per sè stessa quietistica, le renderà povere e monche. Ma v'è di più. Disgiunto dal diletto, l'imparare sarà, nella mi-

---

(1) *Corso*, pag. 101.

gliore ipotesi, tollerato pur esso con rassegnazione, e poichè questa condensa in sè medesima il senso del disgusto e dell'impotenza, il senso stesso non potrà non associarsi anche all'idealità del sapere, e agli organi e strumenti della coltura. Come sostenere che si è seguito così, con l'interesse ideale, l'altissimo fine, inerente all'opera educativa, e decantato assai più che non sia rispettato, della solidarietà umana e dell'amore?

È d'altra parte puro pregiudizio il ritenere che l'imparare, quando sia reso facile e piacevole (2), guasti la dignità del sapere. L'interesse fondamentale che anima la ricerca del vero può forse cessare dall'essere subbiettivo? Nelle forme più auguste e altruistiche dell'amore del vero, è spenta forse ogni traccia d'impulsi interessati? (1) Ma infine, non è immanente nello stesso processo dell'apprendere la conversione dei valori negativi, quali sono il difficile e lo sgradito, ne' valori positivi corrispondenti?

È norma primaria dell'esercizio d'ogni arte che si proceda al conseguimento d'un fine con una ragionata economia de' fini e dei mezzi di cui è possibile disporre, e che la loro scelta si adatti progressivamente alla realtà che si vuol trasformare. Su

(2) Vedi nell'art. *Contro il Materialismo Scolastico* la nota del § 5, relativa al pensiero dello Ziller su questo argomento.

(1) F. Ribot. — *La Psychologie des sentiments*; Paris, Alcan, 1906; Parte II, Cap. IX.

questo principio economico si fonda la stessa educazione morale, nella quale, se l'autonomia è fine, l'eteromia è mezzo inevitabile (1). Analogamente il diletto può anche essere fine, per diventare mezzo; e può cessare infine d'essere mezzo, se altre più energiche risorse dello spirito consentissero di abbandonarlo. Ma in nessun campo dell'attività umana vale, come nel pedagogico, la norma suggerita dalla legge che il Wundt largamente illustrava, della *eterogenesi dei fini.*

Possiamo intanto enunciare ne' suoi precisi termini la legge generale che, a scopo introduttivo ad altre ricerche particolari relative all'interesse, siamo venuti dimostrando: *L'interesse ideale attecchisce nello spirito in ragione del suo conciliarsi con l'interesse naturale o irriflesso.* Ne scendono due corollari: *1° I gradi dell'educabilità individuale, e dell'effettivo progresso dell'educazione, sono i gradi stessi di questa conciliazione pratica; 2° L'interesse ideale non si crea, ma si* reintegra *sulle basi della natura dell'individuo.*

VI.

L'uomo, col suo pensiero teoretico, è un architetto che molto spesso si preoccupa più della simmetrica bellezza delle sue costruzioni ideali, che non della solidità delle basi sulle quali queste si erigono. Egli tende tanto più a dare una sistemazione alle proprie idee, quanto più elevata è la fi-

(1) *Corso* cit. Capitoli IX e XI.

nalità speculativa ch'egli ha di mira; ma accade che si dimentichi spesso per l'ideale il reale, e che con i sistemi speculativi si presuma di ridurre a sistema, a un ordine concreto, e a un sicuro indirizzo operativo, la realtà stessa in questo modo idealizzata. Così avviene che si prescrivano come ricchi di contenuto pratico, ideali che praticamente rimangono vuoti, e che si pretenda di suscitare per essi direttamente il volere, mentre si trascurano del volere i moventi più intimi. Noi con « *Le finzioni dell'anima* », come con lo scritto presente, abbiamo voluto decisamente combattere questa perniciosa e non sincera tendenza. Noi crediamo con l'Hoeffding che l'interesse ideale (e non solo l'interesse religioso, di cui più propriamente parla l'H., e del quale tratteremo nel prossimo articolo), non acquisti reale azione etica se non si sia destato nell'animo involontariamente, per quell'involontario inconscio potere che in esso naturalmente sussiste. « Il sentimento religioso rappresenta un effettivo capitale dello spirito solo allora che emerge dall'intimo bisogno dello spirito, involontariamente. Esso può evocarsi e determinarsi solo indirettamente, come tutti i sentimenti immediati e involontari » (1). D'ogni altro sentimento, che appartenga al dominio delle più alte idealità, non può dirsi altrimenti: la sua eccellenza è nella sua spontaneità, che emerge dall'inconscio; e su questo pertanto devesi ripie-

---

(1) H. Höffding: *Religionphilosophie*. Leipzig, Reisland, 1901, pag. 30 .

gare l'opera educativa a' fini dell'elevazione morale. A quel modo che per determinare una sensazione è necessario mettere in atto, eccitandoli adeguatamente, gli organi sensori, per sè virtualmente capaci di rispondere in un determinato modo allo stimolo, devesi, per determinare l'amore alle idealità, e muovere le energie capaci del loro compimento, accostar queste a' più profondi, istintivi, incoscienti bisogni dello spirito individuale.

Le energie dello spirito — si noti — hanno un proprio potere *reintegrativo*. La sensazione si reintegra nella rappresentazione reduplicandosi (2). Il sentimento si reintegra in forme superiori, ideali, in quanto si reduplicano i primi moti affettivi più intimamente legati ai bisogni dell'esistenza; si reintegra il volere per il reduplicarsi, nel volere vero e proprio, dei movimenti riflessi inerenti alle basi biologiche della vita psichica. Ma se questo è il processo naturale dello spirito, non potrà essere diverso il processo della moralizzazione, nè dovranno essere in antitesi con esso i criterî pedagogici. Non si potrà, in altri termini, pretendere d'imporre fini ideali al volere, se in essi non possono reintegrarsi i fini ed i motivi fondamentali. Noi vogliamo per esempio che il fine dell'amore del prossimo sia sinceramente amato e seguìto? Converrà allora che ricorriamo a quegli stimoli che più sono atti a suscitare questo amore, e che corrispondono alla natura irriflessa d'ogni individuo normale. Non

---

(2) *La Vita*, ecc., pag. 152.

ci dovrebbe ripugnare di ricorrere piuttosto che a intuizioni mistiche o a precetti dogmatici, allo stesso egoismo, le cui funzioni etiche sono così spesso fraintese e calunniate (1). Dovremmo scuotere e provocare quella simpatia che a torto è ripudiata, nell'alta speculazione morale, come aliena dall'ideale etico, mentre è il nucleo vitale d'ogni supremo interesse umano, morale.

Invano noi faremo assegnamento, con l'Herbart, sulle pure cognizioni, come atte a educare per sè stesse (2). Il fondamento dell'istruzione educativa, notava l'Herbart, è l'individualità con l'indole che le è propria; e su questa, quando sia conosciuta, l'istruzione deve fondarsi, se vuol riuscire al fine educativo. Senonchè su questa individualità, su questo carattere originario obbiettivo, (come lo chiama l'Herbart, si agisce, secondo lo stesso Herbart, per mezzo delle cognizioni, delle rappresentazioni, alle quali è da attribuirsi appunto la suprema funzione pedagogica. Noi accettiamo il principio dell'impulsività dell'idea; ma non dimentichiamo nè il meccanismo fisiologico per il quale questa impulsività si rende possibile, nè l'affettività ch'è implicita nelle tendenze onde il meccanismo stesso si regge (3). Noi crediamo inoltre che non soltanto le idee, come

(1) *Le Finzioni*; Parte VI, Cap. II.

(2) *Corso;* Cap. XI, § 3.

(3) R. Ardigò: *La Morale dei positivisti*; lib. I, Parte II; e nella *Rivista* ecc., l'articolo *Atto riflesso e atto volontario* (1906; marzo-apr., pag. 157 e seg. Oppure Vol. X, delle *Opere filosofiche*).

tali, abbiano, in determinate condizioni, un potere riformatore e direttivo dell'individualità, ma crediamo che questo potere abbiano anche le azioni esteriori, meccaniche, per quella suggestività etico-biologica che a loro è propria, e che può essere predeterminata dalla preveggente abilità dell'educatore.

L'atto esteriore non si limita a sè stesso, ma può esercitare una forte e complessa, benchè impreveduta, influenza sociale. Similmente esso può avere sull'agente notevoli effetti psicologici. A questo deve mirare l'educatore fondandosi sulla legge naturale della reintegrazione psichica, ch'è fondamento del progresso morale. Il bacio, ad esempio, che un alunno desse, per invito dell'educatore, al compagno poco innanzi ingiuriato e percosso, susciterebbe molto probabilmente in lui quell'interesse naturale, simpatico, umano, che è fondamentalmente comune agli uomini; e in lui promuoverebbe quel senso di solidarietà e di rispetto che l'impeto dell'ira lo aveva indotto a violare. E che importerebbe l'obbiezione che per avventura ci si movesse, che quel bacio è finzione, perchè non emana da simpatico affetto, ma fu dato a malincuore per volontà altrui? Non è finzione il sentimento umano che esso, come atto meccanico, ha toccato e mosso! Se fu una finzione il punto di partenza, non è una finzione il punto d'arrivo, che soprattutto importa, e al quale è seriamente a dubitarsi che avrebbero del pari condotto eloquenti sermoni circa l'ideale astratto dell'assoluto amore del prossimo.

Da un processo *d'educazione meccanica* — non sembri la nostra una bestemmia — è da sperare, a nostro avviso, un frutto maggiore che non dalla pura contemplazione degli ideali assoluti, e da' metodi dogmaticamente dottrinari con cui si presumesse d'istituirne il dominio nelle coscienze. Ed è poi ragionevole che si badi affinchè, volendo rendere omaggio all'ideale assoluto della sincerità, non si diventi, sia pure inconsciamente, complici mendaci d'una menzogna.

II. — L'"interesse religioso„ nell'insegnamento.

SOMMARIO: § 1. L'origine del divino — § 2. L'interpretazione intellettualistica del fatto religioso — § 3. Nuove considerazioni — § 4. L'insegnamento religioso non è possibile — § 5. Il metodo di educazione dell'« interesse religioso ».

I.

L'interesse ideale attecchisce nello spirito in ragione del suo conciliarsi con l'interesse naturale o irreflesso. — È quanto dire che l'insegnamento astratto non ha reale efficacia nel movimento dell'anima, se l'astrazione, il dato intellettuale, non si risolve in elementi concreti di vita individuale che preesistano almeno come potenziali. In altri termini, l'efficacia dell'*interesse* (presunto) *ideale* è nella *reintegrazione* di quelle inclinazioni specifiche fondamentali, che noi conveniamo di comprendere nella frase « interesse naturale ».

Questa legge è universale. Non basta per es., a suscitare l' « interesse erotico » l'amabilità astratta della persona a cui l'impulso attrattivo, sessuale, si riferisce; ma è necessario che preesistano, nell'amante, particolari specie di predilezione, impulsi affettivi determinati, qualche cosa insomma di analogo a ciò che il chimico chiama « affinità elettiva ». Il Vero astratto non è sufficiente per sè a dare all'uomo la voluttà della ricerca, e ad ottenerne per sè intima adesione; ma conviene che in lui preesistano conformi ed energiche disposizioni intellettuali e affettive. Il Bello rimarrà termine vuoto se non si anticipi nell'individuo l'inquietitudine estetica, il bisogno d'ammirare. Analogamente il divino è incapace a creare per sè medesimo, come obbietto del pensiero, l' « interesse religioso »; non basta, insomma, a muovere questo « interesse », la rivelazione teoretica. Anche il divino — sebbene si dichiari per sè stesso amabile, affascinante — resterà tuttavia muta parola e simbolo privo di significato, se non preesistano nel soggetto aspirazioni profonde a credere oltre i confini del comune rappresentare; se in lui non esista, come immanente, un correlato affettivo e motore, in cui l'idea del divino possa fondersi e plasmarsi. In altri termini, il processo formativo dell'interesse religioso. come d'ogni altro sincero interesse, più che centripeto, è centrifugo; non Dio ricerca l'anima, ma l'anima ricerca Dio, e non ad essa si rivela il divino. come le si rivela, nell'esperienza, il reale; ma l'anima stessa, per sè, è la rivelatrice del divino, come pro-

prietà sua, subbiettiva. L'inverso processo, centripeto, per cui il divino dovesse considerarsi oggetto di rivelazione esteriore, ossia d'insegnamento, è illusione; come era illusione in Santa Teresa la credenza che fosse sopranaturale il suo ardente amore per Dio, non sapendo essa di avervi contribuito. Ed è questa un'illusione che si ripete facilmente per tutte quelle formazioni primordiali dello spirito a cui la coscienza non ha distintamente assistito, onde poi, essendo constatate nella loro relativa compiutezza, resta chiusa la via all'indagine ricostruttiva, e loro si assegna per conseguenza un'origine falsa. Si giunge anzi a intellettualizzare, per dir così, i propri sentimenti in modo, che alla fine la nozione intellettuale (nel nostro caso l'*idea* del divino) sembra bastare a sè stessa, e si trascura il reale vigore fattivo del sentimento da cui fu promossa quella nozione.

Un' interpretazione intellettualistica della coscienza religiosa è pertanto insostenibile; e poichè su essa, in ultima analisi, si fonda la pretesa che la religione possa, come religione, essere insegnata, noi, che sosterremo qui la tesi contraria, premetteremo altre considerazioni che concorrono a dimostrare la fallacia della suddetta tesi.

E' sentimento comune che l'autorità della ragione predomini sopra ogni altra autorità, di cui anzi si riconosce, almeno con silenziosa coscienza, che la ragione è un necessario presupposto. Perciò si tende ad attribuire alla religione il carattere razionale, obbiettivo o subbiettivo. Del primo è tipo

la teologia; del secondo quell'indirizzo di pensiero che si dice *prammatismo*, e che nel James, per. es. acquista valore di «*razionalismo subbiettivo*» (1). Nell'uno e nell'altro caso però si trascende il vero dominio della ragione; con la teologia in quanto, se è dogmatica, esclude la ragione; con il razionalismo subbiettivo, poichè con esso si nega in ultimo la stessa ragione. Non si comprende infatti come un medesimo dato — una credenza qualsiasi — che gli uni, considerandolo obbiettivamente, ritengono irrazionale o arazionale, possa dichiararsi da altri, con egual diritto, razionale; nè si vede infine come la ragione stessa possa subordinarsi al bisogno morale del soggetto, quando nessuno sforzo di dialettica, che non sia il sofisma, può persuaderci che esista nell'ordine del pensiero un valore più alto che la schietta, precisa ragione. In realtà, trasferendo nel campo religioso i criterî razionali, si presume che sia nella ragione e nel bisogno razionale il nucleo vitale della religiosità, e non si osserva che per questa presunzione si converte la fede in scienza, anteponendo al suo costituirsi, e come suo movente, il bisogno critico che essa per contro, come fede, o impulso o interesse fondamentale dell'anima, esclude. I tentativi de' filosofi della religione naturale, che, com'è risaputo, fallirono, e le dottrine intellettualistiche varie — poniamo, ad es., quelle del Müller, dello Spencer, del Caird — dimostrano in vero la falsità

(1) G. Marchesini. — *Le funzioni dell'anima*. pag. 148 e seg.

di ogni pretesa razionalistica, che si avanzi nel terreno dell'interpretazione e dell'educazione della coscienza religiosa.

La religione per il Müller è uno sviluppo delle percezioni sensibili allo stesso titolo che la ragione, perchè la percezione del finito implica quella d'un *di là* del finito; e in ciò è per il Müller la base del trascendentale, dell'infinito, della credenza in Dio. Il finito è il velo dell'infinito, di cui è incarnazione lo stesso feticcio. E come per il Müller l'infinito sorge quale un *posterius*, dalla percezione del finito, così per lo Spencer esso è un *prius*, un presupposto d'ogni determinazione del finito; un presupposto noto, e in pari tempo inconoscibile: noto almeno in quanto esiste, e quale residuo necessario dell'atto onde si astrae da ogni limite e rapporto: inconoscibile, perchè non si può percepirlo, nè pensarlo, essendo ogni dato di pensiero un relativo, un condizionato, un finito. E questo infinito inconoscibile è tuttavia il fondo chiaro dove noi tracciamo le linee di divisione delle nostre cognizioni; è lo spazio vuoto in cui descriviamo le nostre figure; è infine la base permanente della religione; ossia è il *vero* di tutte le religioni, destinato a sopravivere alle superstizioni che la scienza andrà distruggendo. — Ripetere qui obbiezioni altrove esposte (1) è superfluo: ma non taceremo

(1) G. Marchesini. — *La Vita e il Pensiero di R. Ardigò*, pag. 254, e segg. — *La Metafisica di H. Spencer*, nella « Rivista », ecc. 1904 gennaio-febbraio — *Note illustrative agli*

che è inconcepibile come la percezione (supposta dal Müller come *implicita*) dell'infinito, sia in sè e per sè una percezione religiosa: nè si comprende come possa essere religiosa l'idea astrattissima (idea, diciamo, in senso molto lato) dell'infinito spenceriano, sottostante ai finiti. Nel dominio della percezione, della riflessione, e dell'astrazione non si disegnano in vero fuorchè gli elementi dell'essere, non quelli del valutare, del godere e del soffrire; non si tracciano ivi quei fattori massimi della coscienza religiosa che sono la paura e la speranza; non si pronuncia in codesto dominio il cuore co' suoi sospiri, nè si spegne invero per esso nell'anima la sete di luce oltremondana; non si muove insomma in quell'àmbito l'*interesse religioso*.

Non maggiore adeguatezza alla reale esperienza religiosa presenta la dottrina di E. Caird che attribuisce la progressiva apparizione di Dio nella storia della civiltà (di Dio che da molteplice diventa uno e universale) alla ragione stessa dell'uomo, ossia alla necessità razionale di conciliare in Dio — unità trascendente — l'opposizione fra il soggetto e l'oggetto. « Ogni cretura — egli scrive — capace della coscienza d'un mondo obbiettivo e della coscienza di un io, è capace quindi della coscienza di Dio; o, per dir brevemente, ogni essere razionale, come tale. è un essere religioso...

Elementi di Morale. Firenze, G. C. Sansoni 1907, nota 18. — R. Ardigo': *Opere filosofiche*, Vol. II, pag. 73 e segg.; 358 e segg. VIII, 13 e segg.; 119 e segg.; IX, 426 e segg

L'idea d'un'unità assoluta, che trascende ogni opposizione e finitezza, e specialmente quella più larga opposizione che include tutte le altre — l'opposizione del soggetto e dell'oggetto — è l'ultimo presupposto della nostra coscienza.,. La conoscenza del mondo obbiettivo e la conoscenza di noi stessi presuppongono l'idea di Dio » (1). E questa idea di Dio è *nella* coscienza (se non è presente *alla* coscienza) d'ogni essere umano, anche primitivo e selvaggio, e nelle religioni più lontane, per credenze e riti, dalle religioni moderne civili ».

Evidentemente il Caird, per questo suo modo d'intendere il problema religioso, suppone che la religione sia essenzialmente Metafisica; che l'uomo in tanto sia un animale religioso in quanto è un animale metafisico; che il regno della religione sia quello dell'astrazione metafisica; e che metafisico infine, vale a dire essenzialmente teoretico, sia il problema che gli uomini con le loro religioni, per un bisogno della loro natura, si proposero di risolvere — variamente illuminati da Dio stesso — dai primordi della civiltà all'epoca presente!

Innanzi a questi saggi di razionalismo religioso, noi diciamo che il *sapere* reale teoretico (a cui si vorrebbe ricorrere per salvare la religione) non è, per sua indole originaria, dogmatico, come la religione, ma percettivo o discorsivo; nè si identifica col sentimento, poichè se questo è oggetto di cono-

---

(1) EDWARD CAIRD. — *The Evolution of Religion* — Glasgow, 1901. Vol. 1, pag. 67 e segg., e 84 e segg.

scenza (come dato di fatto d'una constatazione psicologica), non può essere però assunto come strumento di prova obbiettiva di ciò che esso testifica. La fede religiosa sfugge quindi dal campo del sincero sapere, e tanto ripugna alla natura reale della religione l'obbiettività dogmatica o il razionalismo teologico, quanto ripugnano fra loro i due concetti di *convenzione* e *convinzione*, di *spontaneità* e *costrizione*. La subbiettività della fede è così intrinseca a questa, epperò incomunicabile, quanto è intrinseca al sentimento; e a ragione il Laberthonnière — che questa subbiettività sostiene, piegandola tuttavia ai fini di quella specie di *dogmatismo* ch'egli chiama *morale* — afferma che credere religiosamente è vivere, onde si può soltanto credere per sè stessi, a quel modo che soltanto per sè stessi si vive, essendo assurdo che si viva invece d'un altro.

La scienza di Dio, se fosse possibile, non sarebbe che requisito di Dio stesso, non mai dell'uomo. All'uomo non appartiene che la capacità della fede affettiva in Dio (e la concezione di Dio è sempre individualistica, e riesce psicologicamente la più svariata): (1) e questa fede è anteriore ed estranea a ogni riconoscimento del Vero. Se a Dio si giungesse dialetticamente come all'ultima Verità, all'essenza stessa suprema dell'essere, converrebbe che in questa concezione, perchè fosse religiosa, l'anima s'infiammasse per intuizione mistica, per fervido amore

(1) H. Hoeffding. — *Religionphilosophie*, già cit., pag. 107 e seg.

del mistero. Ma allora al riconoscimento religioso di questa suprema Verità dovrà preesistere il sentimento mistico; quel sentimento in cui si risolve, in ultima analisi, ne' credenti, la prova assoluta dell'esistenza di Dio.

Non alla capacità razionale, ma a una determinata capacità affettiva e motrice, devesi dunque l'origine della coscienza religiosa. Questa non è priva d'ogni elemento intellettuale; ma con ciò non si dimostra che dall'intelligenza essa emerga come da fonte originaria. Piuttosto diremmo col Leuba che la fede è un processo pratico, cioè un modo non di comprensione del réale, ma di attuazione di quell'ideale che si concreta in bisogni fondamentali caratteristici della vita (1). La sensibilità è la base della fede religiosa, analogamente — salve le necessarie restrizioni e riserve — alla paura dell'oscurità dei fanciulli.

Questa paura si spiega molto probabilmente per quel sentimento d'*insicurtà* che l'oscurità fa nascere nel fanciullo; per un certo senso quasi diremmo d'*esilio* da tuttociò che egli conosce e ama; e infine per la *ripugnanza fisica* che l'oscurità in lui provoca naturalmente (Rousseau, Sully) (2). Orbene: il senso del divino, che per essere fidente non cessa di essere pauroso, ha, a mio giudizio, sorgenti simili. Noi ricolleghiamo il senso del divino, l'inquietudine del-

---

(1) « The Monist », Gennaio e Luglio 1901.

(2) G. Marchesini. — *Corso sistematico di pedagogia generale*; Nota 20, pag. 273 e seg.

l'anima credente, onde tante forme scaturiscono di fantasiose paure, al senso d'insicurtà da cui è scossa l'anima stessa fra il turbinare di fenomeni incompresi e pur violenti e mortiferi; all'esilio da quel mondo sovrasensibile dove essa ripone il compimento delle supreme aspirazioni che sente incombere su sè medesima come un destino, e per le quali tuttavia pare vana presunzione il combattere; alla ripugnanza infine da cui è compressa la sensibilità nell' urto col reale, i cui fuggevoli eventi sembrano uno scherno all'ideale assoluto.

III.

Ma nuove considerazioni ci si presentano, relative alla coscienza religiosa, che stimiamo opportune al nostro intento.

D'ogni oggetto di pensiero — compresa la stessa universa realtà — noi tendiamo, per legittima esigenza scientifica, a ricercare l'inizio; e l'idea religiosa richiede una ricostruzione analoga. Nè, a dir vero, parrebbe giustificato, per questa « idea », l'adottare un criterio ricostruttivo diverso da quello che crediamo doversi applicare ad ogni altro fatto naturale. Questo criterio è per noi l'*indistinto* (1).

Nessun dubbio si può sollevare contro il principio che la coscienza religiosa, non altrimenti che qual-

(1) Cfr. anche per le citazioni de' vari luoghi delle *Opere filosofiche* di R Ardigò: *La Vita* ecc. sopra citata, pag 110 e seg.; 249 e seg.

sivoglia fatto naturale (dalla formazione del sistema solare allo sbocciare d'una gemma nel tralcio d'una vite), è soggetta, nella sua storia, a un incessante processo di *distinzione*. Senonchè la ricostruzione di questo processo ci conduce necessariamente a un *primum* (relativo, ma noto, e intrinsecamente conoscibile) che è un indistinto. Giungeremo dunque, nel muovere regressivamente verso gli inizi della coscienza religiosa (dell'individuo, come dell'umanità) a un indistinto originario, il quale poi, essendo la religione un ordine di fatti, è un *indistinto religioso dinamico;* che è quanto dire una somma di tendenze le quali non sono ancora distintamente *religiose*, ma hanno in sè qualche affinità con questo carattere. Non hanno esse un'esplicita forma intellettuale, nè affettiva, nè pratica; ma tali forme vanno in seguito acquistando, proprie e distinte, in quanto erano, nell'originario indistinto dinamico, potenziali; in altre parole, lo sviluppo storico della religiosità — che è triplice, cioè intellettuale, affettivo e pratico — devesi alla reale attitudine propria di quell'indistinto.

Non cessa però, nel processo distintivo della coscienza religiosa, l'azione dell'indistinto fondamentale; e questa infatti si enuncia continuamente come un senso vago d'inquietudine che potremmo dire mistica, a cui non sembra che basti, come motivo d'acquietamento definitivo, nè l'esplicazione intellettuale (razionale o dogmatica), nè l'esplicazione affettiva (o mistica), nè l'esplicazione pratica (o del culto esterno). Rimane quell'indistinto mistico co-

me senso inquieto del divino, dell'assoluto (1), dell'Infinito, che s'interpreta come voce misteriosa, eternamente vigile, della divinità nell'anima umana.

Questo indistinto dinamico è la nebulosa dello spirito in cui vagano incerti e incoerenti gli elementi formativi della religiosità: è il focolaio permanente delle manifestazioni religiose, sottostando a' distinti successivi (intellettuali, affettivi e operativi) della coscienza religiosa. Nè sottostà soltanto alla coscienza religiosa confessionale; ma è un presupposto di qualsivoglia forma di religione, quella morale compresa (e ricordiamo a questo proposito la dottrina del Fichte). Dovunque si appuntino in un assoluto (metafisico, etico, estetico) le più profonde e ineffabili aspirazioni dell'anima, ivi l'anima ha vibrazioni religiose. È infatti religioso il senso della necessità che l'assoluto sia raggiunto, sebbene sia concepito come irraggiungibile. Quell'indistinto insomma è la religiosità stessa naturale dell'uomo, in quanto ivi, e nell'assoluto che ne emerge, ha fondamento e rifugio l'ardore d'ogni supremo Ideale. Per esso l'anima ha impulsi mistici e dogmatici: mistici, perchè è ineffabile, com'è inesauribile, la volontà dell'Ideale; dogmatici, perchè la fede assume facilmente il carattere della passione, che è dogmatica per sè stessa.

Il misticismo vero e proprio, come ribellione agli artificî dialettici della fede religiosa, e il dogmatismo come prepotenza intellettualistica, non sono

(1) *Le finzioni*, s. c.; pag. 87 e seg.; 207 e seg., e *passim*.

che ulteriori, unilaterali sviluppi di codesti impulsi germinali.

Nulla ha in sè pertanto di misterioso o trascendente quel fondo da cui l' idea del mistero e del trascendente trae la propria ispirazione; ma esso consiste in un indistinto naturale, dove si agitano incompostamente, come tenue pulviscolo nell'aria mossa, fattori varî di successive forme di pensiero, di oggetti ulteriori di sentimento, di voleri pratici; è insomma una specie del fondamentale *sentire*, ne' cui moti e atteggiamenti si riflette, con legge incancellabile, l'azione dell' incosciente.

Dal sentire fondamentale emanano co' pensamenti varî, i varî affetti e i bisogni pratici. Le paure e le speranze religiose hanno ivi, come tutte le altre paure e speranze, il proprio germe. Nè quell' interesse ch'è rappresentato dall' idea religiosa, con la fede positiva e negativa che le è inerente, approderebbe alle prime fonti della coscienza, se non emergessero dal fondo indistinto della personalità tendenze affini a quell' idea e a quella fede; poichè infine non è omogeneo quell' indistinto, ma dal suo stesso essere indistinto pullulano elementi differenziali che all'opera centripeta dell'educazione dànno, a seconda delle individualità e delle specificazioni del carattere, un particolare esito.

IV.

Il problema dell' insegnamento religioso acquista, dopo queste considerazioni di psicologia religiosa, una particolare intonazione. La religione si può dunque insegnare?

Certamente s' insegna un *credo* religioso come si insegna un *credo* morale. Al discepolo si può presentare ne'suoi simboli il divino, il soprannaturale, come gli si può presentare il modo di una determinata virtù; ma non deriverà all'anima di lui, per questa via intellettuale, la fede religiosa, come non gli deriverà la virtù dall' insegnamento teorico della morale. Dovremmo, se così non fosse, fare buon viso alla vecchia tesi per cui il valore della personalità è nel possesso de' concetti, nelle modalità del pensiero; e dovremmo ammettere che sia essenzialmente conoscenza il fatto religioso, e siano comuni le radici del fatto religioso e del fatto scientifico.

Di oggetti pensabili e quindi comunicabili la religione per certo non manca; e se essa è arazionale come sentimento di fede, partecipa però, con la teologia, anche alle industrie della dialettica. Ma la dialettica della fede religiosa ha questo singolare carattere; essa non può prescindere dal dogma e dal metodo dogmatico, e soltanto per equivoco pertanto le si assegna un aspetto razionale. Infatti mentre da un lato come sistema di credenze razionali, ossia speculative, non dovrebbe, per sostenersi, rinunciare ai sussidî della logica obbiettiva (che richiede la prova critica d'ogni asserto), e all'accordo con i risultamenti della scienza e della esperienza (che esclude ogni *apriorismo*); d'altro lato è costretta a rinunziarvi, riuscendo quindi a non essere, come la scienza, il linguaggio della ragione alla ragione.

Se dovessimo, per strana ipotesi, supporre per un momento che la teologia si vuotasse del contenuto dogmatico, troveremmo in questo caso coincidere il suo dominio con quello del credere speculativo. Ma sussisterà tuttora la teologia? E potrà conservare, dato che sussistesse, il metodo dogmatico? O, per troncare vari indugi dialettici, non dobbiamo affrettarci a concludere che la teologia, in questo strano cimento, si dileguerà come larva, lasciando al suo posto, con opposto ufficio, la filosofia rigidamente forte de'suoi metodi critici?

Se la religione deve mantenersi dogmatica — essendo nel dogma il principio della sua conservazione — è vano pretendere che essa possa, bandendo ogni equivoco, essere insegnata. Che significa insegnare? Non certo significa *trasferire* un dato qualunque dalla propria all'altrui mente; ma è più profondo l'ufficio dell'insegnare, disimpegnandosi esso soltanto se si ottenga che ciò che s'insegna *s'impari*. Ma è possibile imparare senza *comprendere, assimilare, appercepire?* E' possibile imparare l'irrazionale? O è ovvio che la mente lo rifiuta come oggetto insidioso ed estraneo? Perchè il dogma potesse essere insegnato veramente, o dovrebbe essere razionale, e cesserebbe d'essere dogma; o, rimanendo irrazionale, dovrebbe corrispondere a un bisogno della ragione; e si avrebbe, ciò posto, la inaudita conseguenza, che alla ragione sia proprio e urgente il mirare alla propria negazione!

L'accoglimento formale del dogma è possibile, ma non oltrepassa la superficie dell'anima; e nel

campo del conoscere, rigidamente inteso, esso è un'anomalia. Può bensì l'impulso *cieco* del sentimento mantenere il dogma nell'orbita del pensiero, e comunicare così a questo un carattere religioso; ma in tal caso l'atteggiamento religioso non è dato all'anima dal dogma, ma dal sentimento cieco, arazionale, che tende a oltrepassare e a eliminare le stesse esigenze della ragione. E converrà poi che questo sentimento abbia raggiunto una singolare imperatività, e si sia chiuso in una assoluta cecità, perchè riesca a vincere questa battaglia: quella imperatività e cecità che proviene dall'indistinto originario (affettivo e motore) corrispondente a una speciale natura (mistica e dogmatica) del soggetto; non dal distinto didattico, dalla rivelazione esteriore del dogma, o insomma dall'insegnamento religioso. Questo, per contro, come non attecchirà in quelle specie di coscienza nel cui fondo è, in luogo della passione cieca della fede, la passione illuminata del vero — così potrà, urtando le esigenze razionali, arrestare il fiorire del sentimento religioso. Il dogma è deleterio alla schiettezza della fede, avendo in sè il germe venefico dello scetticismo. Nè lo scetticismo — conseguenza dell'insegnamento dogmatico — abbraccerà soltanto gli oggetti della fede religiosa; ma diverrebbe forse anche scetticismo morale, se nel dogma si additasse la via di salvezza pur della fede morale. Nei giovani poi, facili per loro natura alle soluzioni psichiche estreme, l'insegnamento religioso potrà avere anche per effetto, col deperire degli impulsi affet

tivi più semplici, il disprezzo e l'intolleranza anche delle specie più ingenue della fede religiosa, così che l'insegnamento della religione e la stessa confessione religiosa lungi dall'essere un legame spirituale degli uomini fra loro, risultino (come di fatto avviene per le pretese di dominio dei detentori e degli insegnanti del dogma) elemento di odii spesso selvaggi! Potrà in essi, facili alle reazioni emotive violente, essere non ultimo fattore di tanto inasprimento di spirito da provocare, fra l'altro, quell'orrida vomitazione di sentimento feroce o scurrile, ch'è la bestemmia (1).

5. La religione come ordine particolare di sentimenti non s'insegna se non a quel modo che si insegnano, se così può dirsi, i sentimenti, vale a dire per effetto d'un *contatto spirituale d'interessi omologhi*. Il principio comune che non si possa educare alla religiosità senza essere religiosi, secondo il detto di S. Paolo che « la vita si accende con la

---

(1) Ammoniva giustamente l'Herbart che la religione deve essere, come amica e protettrice, avvicinata a tempo opportuno, e studiata senza troppi dettagli, senza esaurire la attività dello studioso, e mantenendosi liberi da quel dogmatismo pretenzioso che suscita il dubbio. Egli avvertiva il pericolo che il fervore ascetico a cui si abituano i fanciulli, non dia luogo poi a sorprese, come quella di abbandonare nella virilità ogni pratica religiosa E il Kant osservava ch'è assurdo insegnare ai fanciulli, che non ancora hanno una conoscenza del mondo, la teologia! (Infatti le astrazioni, come abbiamo notato, non aderiscono all'anima del discente se non come reintegrazione di elementi concreti, preesistenti).

vita», comprova il nostro asserto. Si vuole significare come non alle risorse della conoscenza e della memoria, e ancor meno alle sottigliezze teologiche, possa e debba chiedersi la formazione pedagogica della coscienza religiosa. Già Cristo dava di codesto metodo arazionale splendida prova, col linguaggio semplicissimo e sentimentale di cui genialmente improntava le sue auguste sentenze. Converrà insomma che l'educazione la quale miri a' fini della religiosità sinceramente, ricrei nell'anima dell'individuo que' naturali « interessi » che più facilmente possono essere mossi e sviluppati; e che appunto in questi naturali interessi trovi, nell'anima giovanile tuttora indistintamente temprata, terreno fecondabile l'opera ideale religiosa.

Io qui non discuto il valore che ad una confessione religiosa può spettare nell'imprimere una direzione allo spirito: nè riguardo l'importanza che le si può attribuire nell'esito morale degli individui e dei popoli. Considero il còmpito dell'educazione religiosa nella sua assoluta obbiettività; e riguardo la formazione della coscienza religiosa nelle sue leggi psicologiche.

Le impressioni adunque religiose non si costituiscono per sè, distintamente da altre impressioni; ma queste ricevono dal pensiero, per sè mistico e dogmatico, del divino, un tono particolare, che è il tono religioso. Così quando G. P. Richter avvertiva che non si conducessero troppo spesso i fanciulli alla Chiesa, e che conducendoveli s'ispirasse loro il sentimento della grandezza dell'atto

con cui prendevano parte a qualcosa che nobilitava i loro genitori, raccoglieva nella solennità dell'atto del genitore gli elementi (suggestivi per i fanciulli) della rispettabilità dell'atto medesimo. E a sentimenti del pari naturali, per sè eterogenei da quello religioso (se questo volesse considerarsi come un sentimento del tutto distinto) egli rimetteva l'efficacia dell'educazione religiosa quando soggiungeva che si dovessero condurre i fanciulli nel tempio nei giorni in cui fuori è una festa di luce e di verde, o ne' più solenni della vita umana, quando il tempio è vuoto, e si mostrassero loro i sacri sedili degli adulti. « Che se voi aggiungete a queste le impressioni del crepuscolo della sera, della notte, dell'organo, del canto... voi avrete ispirato, in una sola andata alla chiesa, in quei cuori giovinetti, più sentimenti di pietà di quelli che non acquisti un adulto in tutto un anno di vita religiosa » (1).

Il divino si apprende per l'eccitazione di sentimenti affatto naturali e umani, perchè in questi sentimenti esso, in ultima analisi, si risolve. Analogamente i Greci insegnavano il buono per mezzo del bello in quanto il bello è un avviamento armonico al buono.

Tanto maggiore è l'abilità dell'educatore di religione quanto meno egli si vale di argomentazioni razionali o di dati dogmatici, e si mantiene nel campo arazionale de' desiderii naturali, che egli provoca e coltiva. Un saggio fra i molti che po-

---

(1) *La Levana*; già cit., pag. 69.

tremmo citare, di pedagogia religiosa, ci è offerto dall'esame che l'Audisio fa d'una predica del Segneri, dal quale esame egli desume le regole da seguirsi nel tessere l'apologia della fede. La fede è nella proposizione seguente: *Cristo è Dio.* Per sostenerla converrà da prima conciliare all'assunto proprio il massimo rispetto « mettendolo in istima de' più, e facendolo desiderare a' fedeli come fatto per somministrare esca santa alla loro fede » (2). Volendo difendere la religione propria come la vera contro gli assalti de' suoi nemici, è norma di primaria importanza che si faccia *desiderare* a' propri uditori l'assunto; e questa infatti è la norma che il Segneri seguiva in quella sua predica. Secondariamente converrà stabilire al discorso una proposizione sì chiara, che non superi la capacità di un intelletto volgare; ed enunciarla in tali termini che possa colpire fortemente gli animi; e su essa rifarsi continuamente, ad essa riducendo, come a punto fisso, tutte le prove del ragionamento. E il Segneri applicava infatti pur questa norma ricorrendo all'enfatica proposizione: O Cristo è il capo degli scelerati o è Dio. — Come non scorgere che il sentimento è mosso, con quest'arte del Segneri, ben più che l'obbiettiva ragione? E nella logica affettiva infatti, non nella logica razionale, è l'anima dell'educazione religiosa.

Analoghi precetti si trovano in tutti, si può dire, i trattati di pedagogia quando considerano l'edu-

(2) *Lezioni di eloquenza sacra.* Torino, 1846; vol. I, lezione 6ª.

cazione religiosa. L'idea di Dio non penetra il cuore per via della ragione, dell'astrazione metafisica, ma per la via che gli stessi bisogni del cuore facilmente si aprono, col sussidio della immaginazione. « Converrà, insegna il Niemeyer (1), provare per propri esempi, in tutte le occasioni, che il pensiero di Dio riempie l'animo di venerazione, e istilla la forza di dominare sè stesso, la pazienza nelle imprese mal riuscite, la pace e la tranquillità nell'avversa fortuna. E preferibilmente appropriati sono i giorni memorabili, o le mutazioni di vita, il godimento di gioie naturali, congiunte con dialoghi o discorsi religiosi, l'ascoltare affettuose e commoventi relazioni e la musica religiosa, affine di mantenere desto il senso e il sentimento per la religione ».

Il Kant insegnò che il mezzo migliore per rendere chiara l'idea di Dio è quella di ricorrere all'analogia di un padre che ha cura di noi tutti; ed è infatti questo un sentimento naturale, corrispondendo a quell'interesse individuale che nell'idea della Provvidenza divina ha il suo simbolo ideale, ch'è pure il simbolo più vivo d'ogni religione. E supremamente vero è il precetto che egli dava, doversi, nell'educare il fanciullo, cominciare dalla legge che è dentro di lui: la morale, — l'interesse, noi diremmo, morale — deve precedere la teologia: in ciò sta la vera religione, se non deve essere culto superstizioso. Le laudi di Dio cantate senza

(1) *Principî fondamentali dell'educazione o dell'istruzione.* § 77.

sentire in noi stessi la potenza e la sapienza divina, sono un sonnifero per la coscienza, e un guanciale sul quale si vuole tranquillamente riposare. Il vero culto di Dio consiste nell'operare secondo la sua legge; e di Dio converrà dare ai ragazzi piuttosto un'idea negativa che non positiva, e non abituarli a pronunziarne il nome troppo spesso.

Se tanto potere esercitò la predicazione di Cristo, ciò avvenne, come dicevamo, perchè essa *toccava il cuore*: e nel cuore infatti dell'uomo singolo essa instaurava il Regno di Dio, insinuandovi il sentimento del pregio infinito dell'anima, degna di elevarsi per sè fino alla divinità, di cui è creatura; alla divinità, di cui l'uomo è figlio. E se tanta vita di affetti suscita comunemente, nelle anime profondamente religiose (che non sono perciò anime di teologi), quella sublime preghiera che è il *Pater*, ciò non si spiega se non perchè essa suscita nella confidenziale espressione del bisogno quotidiano il senso protettivo con cui il figlio concepisce e prega il padre suo. L'interesse religioso che essa desta è *ideale*; ma è efficace questo interesse ideale perchè attecchisce in quell'interesse *naturale* ch'è nell'essenza stessa della individualità umana. Nè infine avrebbe influenza ristoratrice di affettività religiosa una preghiera che fosse insegnata come semplice mormorazione di parole incomprese, anzichè come voto del cuore, di cui nell'ideale religioso si anticipi in certo qual modo il compimento.

Efficace è l'educazione religiosa se muove l'interesse naturale umano, per cui nell'atto religioso i

giovani sentono che la varietà delle religioni in ultima analisi non esiste, ma è una, nel suo fondo, la religione (Kant), essendo poi tutte sacre nella loro essenza spirituale e morale. Ogni formalismo pedagogico, nel campo religioso come in ogni altro campo in cui si coltivi un ideale sincero, è una profanazione della personalità umana, degna di svolgersi per via diversa e più intima, che non sia quella della convenzione dogmatica e del simbolo vuoto (1).

Fuori della libera fede nel divino, fattura originale della nostra anima, termine sacro d'ogni nostra aspirazione profondamente umana, indipendente da tradizioni e da riti, eco di reale virtù, l'interesse religioso vero e proprio non può sussistere; ma solo sussisterà, depravazione dello spirito, la *parvenza* religiosa, congiunta forse a passioni volgari, e a pretese tiranniche, di cui l'insegnamento dogmatico è un aspro doloroso retaggio.

G. Marchesini. — *Il simbolismo nella conoscenza e nella morale.* — Torino, Bocca, 1901; pag. 315 e segg.

IX.

Per la critica del Saggio di Etica pedagogica " Le finzioni dell'anima „ (1).

1. L'assunto del libro *Le finzioni dell'anima* che pubblicavo sullo scorcio dell'anno 1904 per i tipi del Laterza di Bari, fu in sostanza il seguente: ricercare nel dominio dei fatti, utilizzandoli fino a quel limite che la ragione e la scienza consentissero, una base razionale della moralità. Fuori dell'esperienza, nel dominio della ragione pura e degli ideali assoluti del moralismo e del tradizionalismo, governa la finzione; ma questa è un atteggiamento naturale dello spirito umano; è naturale all'uomo la tendenza a convertire l'imaginario in reale, il simbolo in verità, e questa conversione (di cui trattai nel vol.: *Il simbolismo nella conoscenza e nella morale*. pubblicato nel 1901), non si opera senza che si ricrei per essa un ordine fondamentale di energie dell'anima. Perchè queste non potrebbero utilizzarsi a scopo morale, pur quando per esse « si finge »? Respingere gli ideali supremi della vita etica in quanto assoluti, epperò

---

(1) Pubbl. in *Rivista di filosofia e scienze affini*. (Anno VII, vol. XIII, luglio agosto, 1905 Vedi anche lo scritto precedente, N. 8, § 1. (« *Nell'orizzonte dell'interesse* »).

irraggiungibili e fittizi, è il partito della disperazione, è ridursi all'amoralismo. Si dimenticherebbe poi con ciò il fatto che la loro assolutezza, almeno formale, è un bisogno della società, che con quella forma li impone all'individuo; e si dimenticherebbe pure l'altro fatto che l'individuo proponendosi a norma di azione incondizionatamente il bene, il dovere, la virtù, riesce o può riescire a *ridurre* quella tendenza all'arbitrio che, lasciata libera, proromperebbe immoralmente dal fondo, differenziato e relativo, della sua personalità. Questo fingere, e il conformare quanto è possibile a una simile finzione la propria condotta, risponde pertanto a esigenze pratiche innegabili, e non contradice alle leggi dello spirito. Esso può tradursi infine nella massima seguente: *Opera come se ciò che è vero socialmente ed è socialmente imposto come assoluto, fosse vero e assoluto anche per te.* Evidentemente in questa massima la finzione è utilizzata praticamente ai fini supremi della morale; ma in essa si rispettano altresì con le esigenze pratiche le esigenze razionali, perchè adottando questa massima non si contrasta in verità ma si seconda la stessa ragione.

Si rispettano, secondo la nostra dottrina, i diritti della ragione (che sono quelli del vero risultante dalle indagini della scienza e della critica) in quanto la finzione stessa è riconosciuta come tale. In pari tempo quella massima è razionale perchè risponde, come al bisogno etico della convivenza, così a reali disposizioni psicologiche e mo-

rali dell'anima individuale. L'individuo infatti tende a tradurre in sè, nel sentimento e nella sua condotta, le idealità sociali, col loro carattere assolutamente imperativo, con l'obbiettività e incondizionalità loro, con la loro identità e universalità. Egli tende per es., in quanto è sociale (e questa tendenza è in lui naturale quanto la socialità sua), a operare come se egli fosse responsabile assolutamente, cioè indipendentemente dalla relatività sua, quale emerge dalle inclinazioni ereditarie e acquisite che improntano il fondo e le esplicazioni del suo essere, e che escludono la sua responsabilità assoluta.

L'individuo sente la necessità ch'egli, anzichè imporre sè stesso alla società subordinandola al suo proprio arbitrio, subordini sè stesso a quelle idealità oggettive che sono condizione dell'esistenza comune di cui egli è parte; e questo sentimento di necessità morale è in lui avvalorato dal sentimento sociale, la cui fecondità etica è poi in lui largamente accresciuta dall'azione pedagogica che su lui per vie molteplici viene esercitata. Egli riconosceva che questa finzione, —onde dissimula sè stesso, con le tendenze che in lui persistono all'arbitrio, e opera come se queste non fossero, e in loro luogo fosse un'idealità assoluta impersonale — è un mezzo inevitabile al suo adattamento sociale, e nel medesimo tempo al suo incremento morale; e pertanto la finzione stessa non gli appare come un'ingenua follia, ma condizione di fortezza di spirito e tramite di redenzione. La massima prammati-

stica accennata è dunque una massima razionale, che tende a purificare la personalità dall'azione funesta degli elementi individualistici che sono in antagonismo con l'ideale del bene.

In realtà l'individuo vivrà sempre chiuso nell'àmbito delle sue personali tendenze indistruttibili, e mai egli riuscirà, poniamo, assolutamente buono. Ma lo sforzo di superare sè stesso avrà in condizioni normali un potere d'inibizione, socialmente e individualmente prezioso, sulle tendenze immorali; un potere tanto maggiore quanto più sarà illuminato e costante l'esercizio (pedagogico) di questa inibizione. La volontà, per la stessa finzione, — diverrà artefice operosa di valore personale, e apparirà allo stesso individuo sorgente inesauribile di progresso morale, e di legittimo orgoglio.

2. A questo *positivismo morale* — che qualificai, per il valore che per esso si riconosce alle idealità, come *idealistico*, e di cui ho tracciato qui soltanto i capisaldi — furono mosse obbiezioni autorevoli e assennate, o in *Riviste*, o per lettera privata, da Giuseppe Tarozzi, Giovanni Vidari, Bernardino Varisco, Francesco Orestano, Giovanni Calò, Erminio Troilo, Achille Loria, e altri. Agli egregi e valorosi critici che mi fornirono l'ambìta occasione di rimeditare l'opera mia, rispondo ringraziandoli della loro benevolenza; e in omaggio a questa mi accingo a discutere le loro obbiezioni, pur dovendo restringere la discussione ai più brevi limiti, e rimandando per dilucidazioni maggiori, il

lettore, alla mia opera oggetto della critica, e ai due volumi, quello sopra citato, e l'altro *Il dominio dello spirito* (Torino, Bocca, 1902), che ne sono l'integrazione logica (1).

Ordinerò le obbiezioni nel seguente modo, cioè secondo che riguardano: I. il concetto di finzione, e l'applicazione di questo concetto ai valori etici; II. il valore della scienza nella morale; III. l'idea di assoluto nell'Etica; IV. la socialità morale dell'individuo; V. il positivismo negli studi di Etica.

3. I. Esistono, scrive il Tarozzi, finzioni vere, ch'io chiarii, nel campo sociale e in quello psicologico; ma estesi troppo il concetto di finzione, invadendo il campo della funzione normale, in genere, di quella vita di *relazione* in cui soltanto i fenomeni psichici e psico-morali sono veri. E non era necessario, per esprimere il concetto che gli assoluti morali (come gli altri) non sono assoluti nella realtà, mentre l'assolutezza è lo specifico carattere del loro funzionamento, ricorrere al concetto di finzione, tanto più che l'idea di finzione suppone la domanda: che cosa è dunque reale nell'anima?

— Improprio è il mio concetto di finzione anche per il Vidari, il quale osserva che tra la finzione in genere e la finzione morale c'è questa differenza, che gli pare grave; « nella prima c'è la credenza in

(1) Di altre critiche, fatte al mio libro, con palese travisamento del suo contenuto e del suo spirito, con intento maligno e forma capziosa e volgare, non ho creduto nè credo decoroso occuparmi, valendo assai meglio abbandonare codesta specie di critici, e i loro metodi, al giudizio comune.

una realtà che di fatto non esiste, cioè dunque una credenza illusoria; nella seconda c'è la credenza non in una realtà, ma in un valore, e quel che più importa, in un valore che, come tale appunto, è posto e fatto da noi stessi. Onde se nel primo caso la finzione è illusione, e, quando essa persiste, pur essendovi sopraggiunta la coscienza di essa, v'è menzogna; nel secondo invece l'illusione non c'è, dal momento che il valore non è fuori di noi, ma in noi, e, quando sorge la riflessa coscienza di essa, incomincia la vera virtù ».

— Io estesi invero il concetto di finzione al di là del limite a cui porta il significato volgare, e più oltre di quello occupato dalla illusione (pag. 3-8); ma a ciò fui indotto dall'analisi stessa psicologica in quanto rivela artefici interiori tali che l'individuo vive spesso più la metafora, la superficie, anzichè la realtà intima di sè stesso. Se questa vita, sotto un certo rispetto fittizia, è una realtà di fatto, e funzione normale, perchè non avrei dovuto rilevarne i caratteri? E come trattare della morale ideale senza aver prima discoverto gli atteggiamenti più dissimulati della personalità? La realtà psichica, benchè avvolta dalla finzione, rimane pur sempre realtà; realtà è la finzione stessa; realtà sono i termini di questa, il fondo della personalità, la sua superficie, la loro relazione.

Reali rimangono, benchè penetrati dalla finzione, anche i così detti valori etici: solo apparisce, dall'analisi, che la loro realtà o verità è diversa, nel fondo, da ciò che superficialmente apparisce. Non è

reale, per es., nel fondo la responsabilità assoluta; ma questa finzione risponde a un'aspirazione, a un'inquietudine (che non è finzione) per sè stessa fecondissima di reale valore morale (pag. 123-129; 218-228). Questa inquietudine s'interpreta come espressione dell'immanenza della responsabilità assoluta? ed ecco sorgere la finzione, che però è nell'*interpretazione* teorica dell'inquietudine stessa, del sentimento (pag. 16-17; 72-78), non nell'inquietudine, non nel sentimento propriamente detto. La responsabilità assoluta è un trascendente, ed è simulazione il credere che sia caratteristica della personalità; ma il valore vero è nell'aspirarvi, è nella simulazione stessa per cui ci si appropria questo ideale assoluto tendendo a realizzarlo nella nostra anima. Per certo il valore umano sarebbe di gran lunga maggiore se realizzassimo in noi veramente gli ideali etici assoluti; ma se tanto può la fede morale da far credere ch'essi non ci trascendano, non possiamo tuttavia, negli intenti dottrinarii, dare a questa nobilissima fede il primato sulla ragione critica, e sui risultati più schietti dell'analisi psicologica.

È poi ovvio, ammesso l'artificio interiore di cui parlo nel mio libro, che l'essere i valori etici un prodotto nostro (non però esclusivamente nostro, perchè la vita morale è anche vita di relazione interindividuale e sociale) non toglie a loro — *per effetto dell' interpretazione di cui sono oggetto* — il carattere di fittizi. E se ciò può addolorare l'anima assetata di perfezione, facendole risentire maggior-

mente, nel vuoto che in essa si apre, l'inferiorità sua innanzi agli ideali supremi del bene, del dovere, della virtù,— non ne risulta che in questa coscienza dell'inferiorità debba prostrarsi la volontà morale; chè anzi la coscienza dell'inferiorità ed il sentimento non illusorio della possibilità di migliorare sè stesso, accresceranno le energie volitive del proprio incremento, più assai che la quieta e ingenua credenza di avere realizzato in sè l'ideale etico assoluto. Che dire poi se questa credenza, anzichè essere innocente, come è spesso nei bambini la menzogna, generasse l'intolleranza della critica, e importasse nella dottrina morale il dogmatismo, impedendo il senso della storicità nella interpretazione della vita morale, e troncando insomma negli apprezzamenti dei fatti umani ogni criterio scientifico?

— Un ideale etico in quanto assoluto, è uno, semplice, identico; la personalità in ogni momento suo, è un molteplice, ed è quindi irriducibile a quella unità o univocità di motivi che la Morale assoluta esigerebbe. A ciò l'Orestano mi obbietta che « il processo per cui il motivo apparente delle azioni è semplice e univoco devesi a una legge di economia mentale comune a tutti; e, se è facile, applicando la logica formale, trovare in fallo l'uomo comune che creda all'univocità dei suoi atti (perchè l'uomo comune, l'uomo medio, obbedisce sempre anche inconsciamente ad una molteplicità di motivi), il processo per cui un'alta coscienza si costituisce è la progressiva semplificazione dei motivi

delle azioni. All'assoluta univocità forse non si giunge mai, tanto complesse sono le condizioni della vita; a ogni modo non mi pare — continua l'Orestano — meno esatto il definire la tendenza verso una più alta vita morale come condizionata dallo sforzo di rafforzare e semplificare la volontà ».

Senonchè, pur non potendosi negare che sia reale la tendenza a purificare il proprio volere semplificando l'ordine dei motivi (anzi in questo processo ha la sua base il costituirsi del carattere morale) non si può trarne la conseguenza che l'unità assoluta possa essere raggiunta. E se all'univocità si giungesse, e per es. si compisse un atto *solo perchè* a esso determina l'ideale del bene, o per il dovere che lo impone, non sarebbe con ciò dimostrato che l'univocità apparente sia anche reale. Quel motivo che può essere *interpretato* (o rappresentato idealmente) come uno e assoluto, apparisce invece alla critica come sostanzialmente molteplice, in quanto è *sintesi* di più tendenze ideali, affettive, e pratiche, che esso raccoglie in sè, nella sua unità formale, come propri coefficienti. Negando la molteplicità sua, si negherebbe il suo carattere di sintesi, e il processo di cui è il risultato comprensivo; e si ammetterebbe che abbia potere determinante *per sè* la pura forma, l'assoluta astrazione. L'essere pertanto più viva, e più fortunata, negli uomini superiori, la tendenza a rendere univoca la propria condotta, a dare, in altri termini, un potere sovrano al proprio carattere per il tramite dell'ideale puro, non esclude che sia pure in essi fittizia la credenza nell'univocità assoluta.

4. II. — Il Varisco, pur ammettendo che la mia Etica sia paradossale soltanto in apparenza, e che il punto di vista nuovo sotto il quale pongo il problema morale abbia una reale importanza, solleva il dubbio che contro la *scienza* della morale (svelatrice della finzione) valga la *coscienza* che molti hanno dell'assoluto etico (*Rivista filosofica*, novembre-dicembre 1904). Ma è opportuno che il pensiero del Varisco appaia più particolarmente.

Se, egli osserva, il fatto etico viene considerato dall'esterno, come un fatto sociale, non mi si posson fare obbiezioni essenziali (ed egli concorda con me): il concetto fondamentale da me introdotto nella discussione è vero. Ma se il fatto morale deve essere considerato *anche* dall'esterno, lo si esaurisce per questo? Si dice quello che *consta*; ma chi può dire che consti tuttociò che è? Ad es. il *sentimento* della piena e assoluta responsabilità morale, che alcuni possiedono, come fatto di coscienza individuale, sfugge di necessità all'osservazione esterna: non è, tra chi lo ammette e chi lo nega, un elemento che *consti*; quindi non è possibile introdurlo nella scienza morale. Ma è chiaro, d'altra parte, che una scienza costruita *all'infuori* di esso, non prova nulla *contro* di esso. Perciò il Varisco ritiene che di fronte alla morale scientifica, in sostanza deterministica, abbiano ragione di essere anche delle credenze morali non scientificamente sistemabili, ma forse vere. Ed egli trova che questo modo di vedere è giustificato dallo stesso valore fittizio delle idee, in quanto non possiamo esprimere nel

linguaggio della morale scientifica (che abbraccia le relazioni esterne, tra le diverse coscienze individuali) ciò che è nella nostra coscienza. Il linguaggio della morale scientifica fu inventato per esprimere quello che si passa *tra* più uomini; ma esso non traduce la mia coscienza; ora per il fatto che io non posso rendere evidente a un altro quello che si passa nella mia coscienza, non è giusto che io rinneghi in me il *tu devi* (che non è affatto un *ti conviene*). Insomma « le conclusioni a cui s'arriva in morale col metodo di osservazione esterna, senza dubbio hanno un valore, precisamente perchè esprimono i risultati dell'osservazione esterna; ma non escludono che un uomo, fondandosi sul testimonio della sua coscienza, non possa aver ragione di affermare qualcosa che dall'osservazione esterna non può essere colto », tanto più che non sono pochi coloro che non si dichiarano paghi della morale scientifica, ma sono molti e d'un valore incontestabile, sì che non si possa dire un'anomalia la loro *coscienza*.

La sottile critica del Varisco tocca evidentemente il problema fondamentale dell'Etica, il problema del criterio della verità morale; e mi duole di non potere qui discutere, con la larghezza che si richiederebbe, il punto di vista da lui indicato. Non mi resta che contrapporvi comparativamente il punto di vista mio, che è per la scienza anzichè per la coscienza (1).

(1) Per altre osservazioni relative al criterio della verità vedi « *L'intolleranza* », ecc. Cap. III.

In una ricostruzione critica del fatto e dell'ideale morale pare a me che l'opposizione della coscienza alla scienza non valga più che nella ricostruzione di ogni altra formazione naturale. Pare a me che come la coscienza che il sole giri intorno alla terra non vale contro la prova scientifica del moto inverso, così la coscienza, per es., della responsabilità assoluta non valga — nei rispetti della *verità* — contro la dimostrazione scientifica della relatività riduttiva della responsabilità stessa. Se a questa dimostrazione, come alla precedente, si attribuisce il valore della *verità*, non si può, senza palese contraddizione, attribuire l'identico valore al testimonio della coscienza.

Ma il dato della coscienza immediata — obbietta il V. — è incomunicabile; esso non *consta* come il dato della scienza, che si pone tra uomo e uomo: quindi la scienza, rimanendo fuori della coscienza non può a questa contrapporsi con la pretesa di provare qualche cosa contro di essa. E sia: ma perchè dovrebbe la coscienza, se è incomunicabile, pretendere di provare essa qualche cosa contro la scienza? E simile pretesa essa ha di fatto quando contrappone al dato di questa, il dato proprio; quando cioè essa *interpreta* sè stessa, formulando un *principio* opposto (per es. quello della responsabilità assoluta) contro il principio della scienza. Allora la coscienza tratta veramente i proprî dati come se fossero *constatabili:* allora essa presume di diventare scienza; e allora appunto la scienza ha il diritto di rivendicare a sè il còmpito della in-

terpretazione, escludendo che sia vero il contrario di ciò che le *consta*.

Io non impugno il sentimento che molti hanno della loro responsabilità assoluta, anzi li felicito in quanto traggono da questo sentimento un documento cospicuo del loro valore morale. Analogamente non impugnerò il sentimento che uno può avere, sognando, di volare. Ma se costui affermasse « Io volo » e pretendesse che io prestassi fede alla sua affermazione, avrei ben diritto di dirgli « Tu sogni »! Egli potrà optare tra le due affermazioni, e conservarsi la propria: ma è chiaro che non io sono vittima di una finzione.

Fino a che il sentimento, il dato della coscienza, rimane incomunicato, la scienza nulla può contrapporvi: ma quando esso prende la veste d'un principio obbiettivo e universale, e si presenta come un *valore*, e con la rigidità d'un *principio*, la scienza non solo può, ma deve discutere l'interpretazione della coscienza; deve chiedersi se il *fatto* quale è interpretato per i suggerimenti della coscienza, è obbiettivamente conforme all'interpretazione stessa.

« Un certo stato dell'animo mio — scrive altrove il nostro egregio contradittore — se anche io non sono in grado d'esprimerlo e di renderne conto, è un fatto. E una dottrina perchè sia vera, non dev'essere in opposizione con alcun fatto ». (*Riv. filos.*, maggio-giugno 1905: *Nota* della pag. 335). Questo stato d'animo inesprimibile, questo fatto *vissuto* che, se è in opposizione alla scienza, nega la verità della scienza, è per il V. il sentimento, ma anche il sen-

timento di volare, nel sogno, sarà dunque, in quanto vissuto, sufficiente a negare il fatto contrario che la scienza oppone. O insomma ogni dato della coscienza, — sia o no, nell'espressione che assume quando sia interpretato (e quale valore potrebbe avere altrimenti?), un *pregiudizio*, — varrebbe a sottrarre alla scienza il diritto di affermarsi come scienza vera! Il V. ammette anzi che l'opposizione tra una dottrinà e un sentimento è un motivo teoricamente legittimo per diffidare della dottrina, anche se l'opposizione fosse *apparente*, perchè un'apparenza non oltrepassata vale come una realtà (*Ibid*). Ma è indubitato che se una razionale diffidenza è un'utile e necessaria norma di metodo nella formazione delle proprie cognizioni, è però per sè stessa avviamento alla critica, all'osservazione e all'esperimento, in una parola, alla scienza riflessa; non può essere dunque per sè risolutiva dell'opposizione, tanto meno in vantaggio della coscienza, e in opposizione alla scienza. Perchè questa opposizione sia risoluta, occorre prima stabilire se sia più credibile l'una o l'altra; ora se la storia della cultura, l'analisi psicologica delle proprie credenze, e in generale l'evoluzione dello spirito, dimostrano la superiorità teorica della scienza sulla coscienza, come diffidare di quella in omaggio a questa?

In ultima analisi poi, fidare nella coscienza traendone l'affermazione di un principio, significa costruire surrettiziamente una scienza, un ordine di sapere, in contradizione alla scienza stessa. In altri termini, il dato dell'idealità, che è sempre un dato

sociale — l'individuo apprende infatti dalla società, non da sè stesso, la nozione ideale, per es., della responsabilità — attraversando la propria coscienza ideale, ne esce, per un diretto apprezzamento acritico, col valore di un giudizio dottrinario. Ma perchè questa enunciazione e valutazione irriflessa dovrebbe prevalere su quella riflessa, critica, scientifica?

5. III. Il dott. Giovanni Calò, in un dotto articolo « *Intorno al progresso odierno del Prammatismo e a una nuova forma di esso* » (*Riv. fil.*, marzo-aprile 1905), esamina la mia dottrina, specialmente in rapporto all'idea di assoluto. Come dissi è per me innegabile che l'aspirazione all'assoluto sia un fatto nuovo, corrispondente a una speciale e utile disposizione dello spirito. L'assoluto morale (che io attribuii alle idealità sociali, che sono infatti condizionalmente imperative) ha pertanto un potere *limitativo* e *impulsivo* (pag. 198 e segg.). — Perchè, domanda il C., non potrebbe attribuirsi egual potere all'assoluto metafisico e religioso, dal momento che se questo non possiede il carattere dell'esistenzialità, non si può tuttavia negare neppure ad esso un'effettiva esistenza come realtà psicologica e storica? E perchè, ammesso che questo potere non possa attribuirsi all'assoluto metafisico e religioso, potrà invece essere attribuito all'assoluto sociale? Se la critica di questo dimostra ch'è pure una finzione, non dovrà per esso succedere alla critica l'identico effetto, cioè la sfiducia e la corrispondente paralisi dell'azione?

Questa obbiezione avevo già prevenuta osservando che l'assoluto etico sociale è immanente nella vita, e la sua imperatività è di continuo sperimentata, e appresa fino dalla primitiva educazione. Il pensarlo è pertanto un atto naturale, derivante dagli stimoli comuni della esperienza della vita; ed è poi anche un atto razionale, perchè questa esperienza è vita e ragione, traducendo in sè stessa la socialità e la razionalità individuale, il bisogno e l'arte dell'adattamento (pag. 207). Pertanto l'assoluto sociale, pur allora che la psicologia ne scopre il carattere fittizio, sussiste come termine razionale di fede morale. Questa, avendo in esso un simbolo realmente vissuto, è un organo di reale incremento morale e di conservazione e progresso sociale; non crolla per la scoperta della finzione, come potrebbe crollare se sorgesse sulla base di un presupposto metafisico o religioso, che urtasse contro la ragione dell'individuo. La finzione dell'assoluto sociale non nega ma rinfranca (come dimostrai) la ragione individuale e la volontà del bene (pag. 205-213, 229-249).

Il C. ritiene che l'assoluto perda la sua efficacia morale nel momento che si rivela come una finzione: occorre, perchè ne possiamo sentire l'imperatività, che la finzione sia superata, ed esso quindi non sussista come puro *fatto* sociale, ma che abbia un'esistenza non di semplice fatto, bensì *di diritto*. Se no, al *fatto* sociale, io ho il diritto di contrapporre un altro fatto, le mie esigenze individuali.

Osserverò che per superare la finzione basta riconoscerla: il dissimularla, imaginando che realmente la molteplicità e relatività dell'Io si immedesimi nell'assoluto, è evidentemente una superazione soltanto apparente. La finzione si supera riconoscendo il vero; ora se è falsa pretesa l'identificazione suddetta (e il proclamarla come fa il C. non è dimostrarla), il riconoscimento di questa falsità mi libera da essa, ponendomi nel dominio del reale e del vero. Nè in questo svanisce l'ideale etico, che è pure realtà, psicologicamente costituitasi, e moralmente impulsiva. È in vero una realtà che, sebbene non possa essere tradotta nel proprio spirito con quell'assolutezza che formalmente mantiene, si presenta però col diritto all'esistenza che il C. crede venir meno. Il diritto all'esistenza delle idealità sociali è quello stesso della società, e implicitamente dell'individuo in quanto sociale; e il contrapporre ad esse prevalentemente la relatività propria e il proprio arbitrio è tanto irrazionale, quanto pretendere di vivere socialmente negando le condizioni a ciò essenziali. Noi tendiamo bensì a contrapporre all'imperativo etico il nostro arbitrio; ma se siamo razionalmente morali, sentiamo il dovere (corrispondente a un obbiettivo diritto) di ridurlo, per vivere come se ogni suo elemento potesse scomparire dalla scena della nostra coscienza, e vi potesse assumere un sovrano dominio l'assoluto. La finzione di questo rende possibile l'azione morale, come la finzione che un individuo col quale trattiamo sia assolutamente un ga-

lantuomo, rende possibile che noi trattiamo con esso.

La ragione — io notavo — è insufficiente a distruggere il carattere imperativo della norma etica, anche quando abbia dimostrato la vanità dell'assoluto, perchè il sentimento dell'obbligazione, generato e rafforzato pedagogicamente, preesiste alla critica della ragione e costituisce nella dinamica dello spirito un'inquietudine che reclama la sua sodisfazione. Ma con ciò — osserva il C. — io non m'accorgo di rompere quell'unità intima della personalità in cui si confondono volontà, sentimento, ragione, e su cui io a buon diritto voglio fondata una dottrina morale e pedagogica. Poichè, se è evidente che una pura idea, spoglia d'ogni addentellato nella vita affettiva, come non ha la forza di obbligar moralmente, così non può aver la forza di vincere una tendenza morale già costituita, è però anche vero che la vita morale, pur avendo radici diverse dalla ragione teorica, non può d'altra parte stabilirsi su credenze che per sè stesse rappresentino una falsità logica e contengano elementi assolutamente impensabili. Ond'è che quando venisse a rivelarsi alla ragione il fondamento irrazionale di un'abitudine morale, verrebbe a mancare a questa gran parte di quella forza che aveva in una vita etica eteronomica. La personalità può allora trovare il suo pieno acquetamento in una condotta che, se costituisce il sodisfacimento d'una tendenza acquisita, non è però anche sodisfacimento delle sue esigenze razionali. L'unità della

coscienza dapprima simulata nel carattere spontaneo dell'abitudine, viene a rompersi davanti alla luce della riflessione e della mentalità progredite. L'accordo, adunque, tra ragione teorica e ragione pratica tentato da me è soltanto apparente; poichè il dire, com'io faccio, che la ragione è salva per ciò stesso che la finzione è riconosciuta per tale e che noi non diventiamo vittime d'un simbolo, è un peccare contro la sincerità. Con tal soluzione, infatti, non si viola la coerenza teorica formale, ma si viola la coerenza ben più ampia e sostanziale della personalità intera, ch'è nella rispondenza e nell'armonia tra la vita etica e le credenze onde essa risulta. La finzione è in effetto riconosciuta come tale teoricamente, ma praticamente essa vale come se non fosse una finzione. Noi siamo costretti a ritenere come razionalmente falso ciò che è praticamente buono, anzi ciò che è la fonte della moralità. E non è questo un passo indietro rispetto a Kant? Il prammatismo viene in tal modo a riaprire il dissidio stridente tra ragion teorica e ragion pratica, e pretenderebbe che l'individuo morale possa vivere una contraddizione logicamente riconosciuta, trovandovi il sodisfacimento delle tendenze più alte e delle idealità più pure.

Il senso di questo ragionamento può, se non erro, risolversi in questa breve proposizione: La finzione non può determinare la ragione pratica perchè, anche, se riconosciuta, ripugna intimamente alla ragione teorica, e tronca quell'accordo dell'una con l'altra che io tentai e che stimo necessario alla

integrità della vita morale. — Ora, perchè questo ragionamento potesse reggersi contro la mia dottrina, converrebbe che l'assoluto etico da me proposto nella mia massima fosse irrazionale, ed equivalesse a una falsità logica: se per contro esso è un termine reale e necessario di condotta, vissuto effettivamente dalla personalità, che vi tende col pensiero concependolo come ideale-limite, col sentimento amando il bene, con l'azione cercando di rifletterlo in questa, non vedo dove consista il dissidio, e come risulti spezzata l'unità personale. Il dissidio apparente è vinto dalla determinazione del valore dei termini, e del loro conseguente rapporto.

Aspiro a un ideale. So di non poterlo raggiungere. So dunque ch'è finzione il pretendere di averlo raggiunto, o di raggiungerlo; che è finzione il pretendere che esso non mi trascenda. E so e sento che tuttavia l'aspirarvi è umano, naturale, necessario, e quindi razionale. E questa aspirazione constato in me, e io con altri coopero a coltivarla perchè so di realizzare così in me nuovi elementi di valore morale. Mi sorreggono dunque in questa aspirazione, che si traduce in condotta, il mio pensiero razionale, e il mio sentimento e volere. L'irraggiungibilità dell'ottimo non mi distoglie dal volere (e dal comprendere ch'è razionale) attuare il meglio, mentre mi propongo quello a fine supremo, e me ne valgo come norma disciplinatrice. Questo è il fatto. Non opero analogamente quando mi propongo la perfetta sanità fisica, l'assoluto equilibrio

delle funzioni organiche, adottando questo ideale a criterio regolativo, e appagandomi dei risultati che esso mi può fruttare, pur constatando che questi non traducono in sè pienamente quel supremo ideale? Nè si può dire che non sia operativa quella norma, presupponente l'ideale assoluto: è operativa sulla ragione, sul sentimento, e sulla volontà, come è operativa la norma igienica. Se essa urta tuttavia contro la fede eccessiva di chi vuol essere santo a ogni costo, non urta contro la fede di chi nella santità non vede fuorchè un termine di utile confronto, al fine e all'opera del proprio incremento ulteriore.

L'unità personale in tal modo è salva, perchè sono salvi tutti i diritti legittimi della personalità: quelli della ragione in quanto questa finge sapendo di fingere, nè più nè meno di ciò che avviene nell'arte (nè per questo l'artista rompe l'unità della sua persona): quelli del sentimento che nella finzione trova una via d' incessante esplicazione, come comporta la sua stessa natura d' inquietudine inappagabile; quelli della volontà che attraverso la finzione trova motivi e fini concreti, rigeneranti.

L'unità è salva perchè oltre a essere salvi questi singoli diritti, sono poi anche armonizzati fra loro, non esistendo fra loro alcuna contradizione. Se la ragione concilia a sè il sentimento e il volere pur chiarendosi a sè stessa, eliminando da sè la falsa credenza che non sia fittizio il fittizio, si attua in vero l'unità maggiore di cui sia capace

una personalità la quale non soltanto senta e agisca, ma anche ragioni.

Certamente è contraditttorio conciliare fra loro ciò ch'è razionalmente falso e ciò che è praticamente buono. Ma che cosa è razionalmente falso? È tale in vero l'ideale assoluto in quanto si prescinda dalla sua irraggiungibilità; non l'ideale assoluto in quanto, posta questa irraggiungibilità, lo si assume tuttavia come norma pedagogica. Insomma si rompe l'unità personale non già ammettendo la finzione, ma negando che essa sussista, quando la ragione l'abbia dimostrata. L'unità, l'accordo tra ragion teorica e ragion pratica, si ristabilisce per l'integrità di tutte le funzioni dello spirito. Se con ciò essa non è quell'unità suprema che sarebbe rappresentata dall'immanenza, nello spirito, dell'assoluto etico, non ne deriva che non sia essa pure, funzionalmente, fenomenicamente, una unità: quell'unità ch'è compatibile con un contrasto fondamentale indistruttibile, quale quello che esiste tra la realtà e l'ideale. L'inquietudine rivelatrice di questo contrasto è uno stato naturale dell'anima (pag. 72-78); ma ogni atto di volontà buona importa nell'anima quella pace che nella disarmonia perenne tra il volere e l'ottenere proietta un raggio di luce ch'è simbolo d'unità ideale, e riflesso di santità vera.

6. - IV — Il Troilo obietta che la mia massima non è legittima nè sufficiente perchè troppo generale e assoluta, dovendosi infatti chiedere che cosa è che è vero socialmente, e se è sempre vero ciò

che è imposto socialmente come assoluto. Da quello che io dico (e dalle altre forme date alla mia massima: pag. 269-274) apparisce che la ragion d'essere della massima e la sua efficacia stanno nella imposizione della società all'individuo. « Ma ciò appunto invece di mostrare il valore etico supremo che dovrebbe la massima esprimere, lo riduce a qualche cosa di transitorio e d'inafferrabile. Giacchè il vero sociale di oggi, non è il vero sociale di ieri, e quello di domani non sarà quello di oggi; — e però non si può erigere a principio supremo etico la imposizione della società all'individuo o, quello che è lo stesso, la subordinazione anche volontaria dell'individuo alla società: ciò non è nè razionale nè etico. Fino a quando sussista nella società un'ombra di ingiustizia e di tirannia, non è legittimo che essa s'imponga all'individuo, e non è giusto stabilire una legge etica suprema su tali basi ed in tali rapporti. Solo quando la società sarà idealmente buona, potrà e dovrà subordinare a sè stessa l'individuo, se questo allora non fosse corrispondente evoluto. Ma, si dirà, sarà pur sempre necessario fissare un principio etico in un dato momento storico, per es. nell'attuale. Certo; ma è opera del tutto ed essenzialmente relativa questa, e la conclusione che dall'opera venisse, non potrebbe e non dovrebbe mai porsi come assoluto etico. A ciò se mai si dovrebbe giungere, teoricamente, in seguito ad una revisione critica fondamentale, e ad una inversione forse totale, di tutti i valori etici » (*Il Pensiero*, 1° febbraio 1905).

In sostanza il Troilo oppone la morale assoluta alla morale relativa; e poichè il vero etico, sociale, è in ogni epoca relativo alla società, e mai è assoluto — se il progresso è incessante, e se nessun individuo può compierlo esaurientemente, — egli viene a negare che possa una massima morale, riconosciuta necessaria in una determinata epoca, valere contro le idealità supreme, possibili, dell'individuo. Ma è evidente che in questo modo ogni morale positiva è sovvertita, e che le condizioni dello stesso progresso, presupponenti quelle di un reale equilibrio sociale in ogni momento dell'evoluzione storica, si dovrebbero negare, per il solo fatto che il vero sociale attuale non è il vero assoluto, e che non è assoluta la giustizia riconosciuta e praticata in una determinata epoca. Ora se si deve convenire che la reazione dell'individuo al vero etico, sociale, del suo tempo, può essere eroismo, e aprire nuovi orizzonti alla vita collettiva, promovendola verso il presunto bene assoluto, non è men vero che questa pretesa può rivelare l'anima del delinquente anzichè dell'eroe; ed è poi naturale e legittimo che anche la società più liberale si premunisca contro l'arbitrio dell'individuo, formulando e imponendo (largamente, perchè la larghezza di una massima è anche una nota di liberalità) almeno le condizioni minime del suo sussistere, che sono, ripeto, quelle del suo stesso progredire.

Giudice della perfezione non può essere l'individuo; essa, nei limiti consentiti dalla relatività

storica, è opera dell'umanità; e se « è tragica la storia dell'anima collettiva e individuale, perchè è legge che ogni conquista morale e civile si ottenga a prezzo di sacrificio » (pag. 237), è però razionale che la società non debba volere tanto il sacrificio dei suoi membri, quanto la loro cooperazione. Questa si compie anche con la ribellione (Cfr. il mio libro: *Il dominio dello spirito*, parte IV); ma non dev'essere ribellione tale che non tenga conto delle leggi del divenire sociale, e che ogni valore socialmente esistente come assoluto demolisca o inverta. È infine irrazionale che non essendosi conquistata la giustizia assoluta e l'assoluta bontà, si neghino quella giustizia e quella bontà che effettivamente si sono conseguite, e che le idealità sociali imperativamente sanciscono.

7. V. L'errore fondamentale della mia dottrina, osserva ancora il Calò, è l'errore sostanziale del positivismo, per cui il pensiero è assoluto in quanto è un reale distinto e quindi vero: ma questa verità, egli obbietta, è puramente psicologica, e non ammette un perfezionamento progressivo, ma solo un aumento quantitativo di rappresentazioni e di rapporti. — Certamente, rispondo, ogni vero, in quanto vive nella coscienza di una determinata società, è un vero assoluto, rispondente alle condizioni reali di essa e dell'epoca. Valgono in ogni momento storico quelle idealità sociali che vi corrispondono, come per un ammalato valgono le norme terapeutiche corrispondenti all'essere specifico della sua malattia; ma il perfezionamento non è con ciò

precluso, perchè, migliorandosi le condizioni della vita (intellettuale, affettiva, pratica) migliora, ossia si perfeziona, anche il pensiero etico, succedendo a un assoluto etico un altro assoluto etico. Se questa è storia, come può essere smentita dalla metafisica?

La mia massima — continua il C. — (che si risolve nell'altra « Opera come tu non fossi tu ») — « sebbene supponga una identificazione fondamentale fra l'*io* e l'*altro* (?), non è però irrazionale per il positivista, perchè si fonda su qualcosa di reale, su un fatto, la nostra tendenza altruistica. Ma o questa tendenza non ha altro valore che di fatto, e allora l'ideale etico non è una norma; o essa rappresenta un valore assoluto, e allora con essa l'io trascende i suoi limiti soggettivi, individuali, e si pone, per dirla con la frase altrettanto profonda quanto trita dello Spinoza, *sub specie aeternitatis*. — Rispondo che la *tendenza* a un ideale non è il possesso pieno e assoluto dell'ideale stesso; e allora se la tendenza esiste, e l'ideale non è raggiunto pienamente, è naturale che venga imposto come norma. Comprendendone la trascendenza e quella necessità pratica che nonostante questa trascendenza esso manifesta, l'individuo potrà, se in ciò lo dirige l'opera educativa insieme alla volontà sua, penetrare quanto meglio gli sarà possibile il fondo incosciente di sè stesso, e purificare la propria anima morale, (pag. 31-2; 181-188).

— Come si comprende, l'Etica che per questa via siamo venuti giustificando, pur essendo informata

al metodo positivo, non conduce a risultati moralmente negativi. Non comprendiamo perciò l'obbiezione mossaci dal Loria. Egli osservava (*Marzocco*, 27 novembre 1904) che le indagini mie avrebbero acquistato maggiore e più persuasiva efficacia, se in esse alla logica e alla introspezione si fosse disposato più sovente lo studio della vita e della realtà. Pare al Loria che io, come parecchi miei confratelli filosofici d'Italia, sia troppo proclive a fare del positivismo negativo, un positivismo cioè che crede aver esaurito il suo còmpito e giustificato il suo nome, quando ha negate le entelechie metafisiche ormai più che sepolte, per collocare al loro posto delle realtà tangibili e suscettibili di esperimento — senza poi procedere in alcun modo a palparne le manifestazioni concrete, quali rivelansi a dovizia negli eterni laboratori della vita. E quanto innumerevoli dati non fornirebbe, intorno al nostro argomento, la vissuta realtà! quanto varii e molteplici aspetti non assume la finzione frammezzo a noi, nell'infanzia e nell'età matura, nella scuola e nell'assemblea, nel teatro e nell'accademia, nel tribunale e nel tempio! E come lo studio paziente di questi multiformi aspetti della sfinge psicologica avrebbe giovato a chiarirne la natura e le malizie, a rivelarne l'opera e il corso! —

Noi plaudiamo al tema proposto dall'amico illustre, e ci auguriamo che esso trovi il paziente studioso che ne voglia trattare. Io per mio conto dichiaro che non potevo intralciare questo tema con l'altro, ben diverso, che mi sono voluto proporre,

e che significai nel principio di questa mia polemica. Nè l'avere dissociati i due temi (dissociati però non intieramente, avendo lumeggiate anche le menzogne sociali; pag. 9-17, e *passim*) implica che la trattazione del primo sia riuscita opera di positivismo negativo. Non è per certo negativa (informino le critiche sopra esaminate) la mia massima morale o la sua giustificazione. E infine l'ultimo capitolo del libro (pag. 263-293) è tutto dedicato a stabilire norme *positive* di pedagogia sociale in armonia con la nostra massima. L'avere poi celebrato, al di sopra di ogni finzione, e in conseguenza della critica, la sincerità dell'amicizia, e la dignità e volontà della vita, mi pare comprovi come all'infuori della negazione delle entelechie io abbia tentato di designare il valore umano *positivamente supremo*.

8. Alle obbiezioni d'altri critici mossi da passione, da pregiudizi o da superficialità di giudizio e da insufficienza di discernimento, non credo di dover rispondere. Ma al prof. Morselli Enrico che nella sua *Rassegna critica*, giudicò, con mio grande stupore, che la teoria della finzione quale è da me presentata riproduca la ipocrisia del gesuitismo, e debba essere giudicata da un positivista come immoralismo, e che infine praticamente questa teoria sia per il volgo pe ricolosa, — io rispondo brevemente così: 1.° Tutto il mio libro è una protesta contro le finzioni gesuitiche, le ipocrisie morali e l'immoralismo; e basta, io credo, che il libro sia letto e riguardato nel suo esatto fondamento teo-

retico perchè simile accusa svanisca dalla mente di qualsivoglia critico. 2.° L'ipocrisia vera (e aggiungo questo per dilucidazione utile, se non necessaria) si ha nel far credere agli altri che si è diversi da ciò che si è di fatto; ed è possibile anche verso sè stessi, se ci si considera migliori di ciò che siamo, dissimulando, inibendo, nascondendo ogni contrario giudizio che nasca da un'attenta analisi di sè stesso; ora io ho in tutto il mio libro insistito che contro questa volontaria obnubilazione della coscienza si deve, con coraggio e con un superiore sentimento di orgoglio, reagire, per trarre non dall'illusione, dalla *metafora* di sè stesso, ma dalla realtà vera, positiva, per quanto desolante, gli elementi della volontà buona, le energie dell'incremento morale. E se il tipo ideale del bene, anche irraggiungibile, può essere a quest'opera di reintegrazione interiore, una mèta non vana (e che non sia pedagogicamente vana io dimostro con molti argomenti), come può dirsi che sia immorale il proporsela? 3.° Quanto al volgo, non è certamente per esso che si discutono le basi ultime della fede morale. Il *come se* non può essere inteso se non da chi sia capace di accostarsi alle fonti razionalistiche del problema morale, e da chi del dovere impostogli voglia e possa acquistare una conoscenza non puramente empirica. Anche di ciò io tratto nel mio libro (specialmente dalla pagina 183 alla pag. 188). Per chi comprende il *come se*, la pedagogia ha un ufficio più pratico, al quale pur concorrono molti altri coefficienti che qui è inutile

enumerare, ma dall'àmbito de' quali è naturale escludere sia la concezione metafisica dell'assoluto morale, sia la concezione della relatività pura e semplice, grossolanamente o individualisticamente interpretata, delle idealità sociali. Per coloro che a criterio di giudizio, nella valutazione della propria e dell'altrui condotta, vogliono (o hanno *il bisogno di volere*) assumere un dato di ragione o di scienza, parve a me che non potesse indicarsi altra massima che quella esposta, giustificata, e qui nuovamente difesa. Questa poi non è in conflitto, ma in perfetta armonia con la relatività storica delle idealità sociali (assolute sempre nella loro imperatività) a cui il Morselli accenna; ma il Morselli sembra dimenticare che dietro il fatto del loro empirico affermarsi sussiste pur sempre il problema filosofico della loro giustificazione, e quello, pedagogico, di una analoga e superiore formazione della coscienza etica.

X.

Il concetto empirico e ideale di "educazione" (1).

SOMMARIO. — § 1 L'ufficio della definizione — § 2. La definizione realistica dell'educazione — § 3. Il valore del concetto dell'*abilità* nell' educazione intellettuale. — § 4. L'esercizio mentale. — § 5. Pensare è agire. Conclusione.

1. Benchè nel definire un oggetto non si possa prescindere dal significato proprio del termine col quale l'oggetto stesso si denota, sarebbe tuttavia insufficiente attenervisi, limitandosi a dichiararlo.

Vi sono, notava I. Stuart Mill, ricerche ardue, come quelle di cui trattano i *Dialoghi* di Platone, relative all'essenza della *retorica* e della *giustizia*, per le quali non si ha tanto in mira di trovare il significato che determinati nomi, come i suddetti, esprimono, quanto piuttosto di rilevare ciò che i nomi *dovrebbero* esprimere se al di là di essi si scorgessero veramente le cose corrispondenti (2). Nell'essere proprio delle cose adunque devono penetrare le definizioni, se si vuole evitare che riescano puramente *nominali*.

---

(1) Pubbl. nella *Rivista di filosofia* (Gen.-Feb., 1909).

(2) *A System of Logic* — B. 1.; c. VIII; § 8.

Senonchè è impresa diversa il definire gli oggetti che esistono realmente, e alla cui conoscenza basta dunque l'analisi obbiettiva, e il definire oggetti puramente ideali, o idealità vere e proprie. Dichiarare il significato dei termini con cui queste ultime si designano, è necessario e possibile; ma con ciò il còmpito della definizione è ben lungi dall'essere esaurito. Perchè se, come accade, manca nell'interpretazione dei termini stessi, — e quindi delle idealità rispettive — l'accordo, converrà pur scegliere, nel dissenso, tra gli elementi di questo quelli che sembrano meritare, per il loro prevalere, di risolvere il grave e urgente problema. Ed è facile scorgere quanto allora diventi arduo l'ufficio della definizione, e come in realtà la definizione, mentre presume nella sua forma breve e rigida di troncare le controversie insorte circa le maggiori idealità, riesca per contro e alla sua volta controversa, e richiami a nuove battaglie. Queste poi si accendono ancor più aspre e incalzanti quando si avverte che la definizione pretende ad altro ufficio oltre a quello speculativo, poichè per i rapporti che le idealità hanno con la realtà pratica della vita e con le norme che questa realtà dirigono, essa mira pure a tracciare criterî fondamentali, e a fornire necessari strumenti d'azione.

Esempi molteplici offrono, al proposito che andiamo toccando, le idealità del bene, del dovere, della libertà, della giustizia, della verità; e, pur non volendo entrare nella disputa che intorno ad

esse si agita, cade tuttavia opportuno qui il ricordare un principio a cui la loro definizione (per il duplice ufficio speculativo e normativo che le compete) dovrebbe attenersi. Noi lo dichiariamo brevemente così: *L'ordine ideale non può definirsi come ordine possibile e necessario, se della possilibità del suo compimento non garantisca la esperienza concreta psicologica e storica.* La realtà stessa, non l'arbitrio subbiettivo o la fantasia, deve fornire i primi elementi alla definizione di qualsivoglia idealità. *L'interesse ideale* — come altrove dimostrai (1) — *attecchisce nello spirito in ragione del suo conciliarsi con l'interesse naturale e irriflesso.* — Se questa conciliazione si trascuri, e l'ideale non sia *reintegrazione* del reale, avremo nell'ordine speculativo niente altro che logomachie, e nell'ordine pratico nulla più che sogni sterili e vaneggianti. Ciò è quanto dire che il concetto ideale e il concetto empirico d'un'idealità della vita, avente una funzione pratica sua propria, devono fra loro, almeno entro certi limiti, convenire.

Come alle altre idealità menzionate, queste considerazioni si applicano all'*educazione*, della cui essenza noi intendiamo qui particolarmente trattare.

2. Un esame analitico di molteplici definizioni dell'educazione (e della scienza che la studia) tro-

---

(1) *L'intolleranza* ecc. pag. 221, e tutto il Capo VII, oltre il § VI del Capo II, pag. 71 e segg. Cfr. anche nella *Rivista di fil. e sc. af.*, fasc. genn.-febbraio 1908; pag. 47 e segg.

vasi già nella nota opera di R. Ardigò « *La scienza dell'educazione* » (Padova, Drucker); e ad esso noi, dovendo qui essere brevi, rimandiamo il lettore. Le tredici definizioni ivi esaminate, distinte in cinque serie, peccano per vari rispetti; ma l'errore è specialmente nei presupposti. Alcune assumono come fondamentali i concetti di *perfezione, fine, destinazione, vita completa*. Ma è possibile, chiede l'Ardigò, determinare quale sia precisamente questo *fine*, questa *destinazione*, questa *perfezione*? E, se non si può determinare, come avere il principio fisso che si richiede per concretare le vie che vi conducono?... Realmente che cosa si fa coll'educare? S'insegna ad altri ciò che si conosce e si sa fare, lasciando in disparte il problema filosofico astratto della perfezione, del fine, della destinazione. Nè risolvono la questione quelli che definiscono la perfezione come lo sviluppo completo delle attitudini. Non si può dire infatti in che consista questo sviluppo completo, nè esso è possibile, poichè anzi un addestramento e quindi uno sviluppo in un senso lo impedisce in un altro (pagina 11).

Occorre per definire l'educazione considerare ciò che realmente si fa quando si educa. Ora è indubitato che, come osserva l'Ardigò, si comunicano, educando, le abilità e le abitudini che si possiedono, o di cui sono *matrici* (poichè l'opera dell'educare partecipa della legge fondamentale di tutte le *formazioni naturali* e presuppone quindi una *matrice*) la società, la famiglia, gli educatori di

professione, le maestranze professionali, le istituzioni speciali. Si fanno contrarre queste abitudini ed abilità agli individui in quanto essi non le posseggono dalla sola nascita, e dal solo sviluppo spontaneo della vita. Ora è chiaro che il presupposto di questa definizione così enunciato, è realistico, positivo, sperimentale: noi sosteniamo che soltanto esso conviene a' fini essenziali d'una definizione scientifica del fatto educativo.

Sviluppare nell'uomo tutta la *perfezione* che comporta la sua natura (Kant), o renderlo quanto meglio è possibile capace di raggiungere il *fine* della sua vita (Stuart Mill), o di compiere la propria *destinazione* (Niemeyer), o prepararlo alla *vita completa* (Spencer), vuol dire, non v'è dubbio, *educarlo;* e se questi concetti in cui s'imperniano le varie definizioni citate sono precisati, ne risulta delineato anche un conseguente piano educativo. Ma l'opera educativa che così si fissa, vale solo in quanto si accetti la determinazione specifica di quei concetti, e si convenga nel giudicarne il valore etico. In ogni caso si sarà definito così *un modo di educazione*, non già l'educazione. La definizione insomma in tal modo risultante è unilaterale e dottrinaria, e potrebbe assomigliarsi, per il primo rispetto, alla definizione che si desse del triangolo prendendo ad oggetto esclusivamente una specie di triangoli, ad es. il triangolo equilatero; e per il secondo rispetto potrebbe paragonarsi alla definizione per es. del dovere quale fu data da E. Kant.

Non così può dirsi della definizione che assume come fondamentale il concetto di abilità e di abitudine. Questo infatti è anteriore (e perciò logicamente superiore) a ogni concezione convenzionale, a ogni dissenso nell' apprezzamento e nella scelta della finalità a cui l' opera educativa dovrebbe conformarsi; e corrisponde quindi inoppugnabilmente alla realtà (che non si può trascurare) della esperienza. Alla sua volta però l'esperienza che ci presenta l'essenza universale dell'educazione nella formazione di abilità (l'*abitudine* può comprendersi nell'*abilità* stessa) (1), pone sè stessa con altri elementi che nell'atto formativo dell' abilità si contengono. Questa infatti si acquista per il dato originario dell'*attività* di cui l'individuo è capace, e per gli *stimoli* varî che eccitano in lui le energie potenziali, e ne dirigono lo svolgimento e le applicazioni; si acquista dunque per l' *esercizio*, come graduale e uniforme ripetizione di atti, cioè per il rinnovarsi di stimoli appropriati a uno scopo determinato, e di azioni conformi. E questi adunque sono i termini che nella comprensione scientifica del fatto della educazione devono essere assunti e coordinati.

Le attività singole, di qualsivoglia specie, cioè organiche, psichiche, morali; non le *facoltà* miste-

(1) *L'abitudine* è una disposizione per la quale si ha l'inclinazione a fare e si fa facilmente, anche senza uno sforzo particolare dell'attenzione e della volontà. Che se poi questa facilità è considerata in relazione ad un genere speciale di lavoro, allora si chiama *abilità*. (Ardigò. Op. cit., p. 20).

riose, *sui generis*, dell'antica psicologia: gli stimoli e l'esercizio che li disciplini; non il romantico influsso d'uno spirito sull'altro, spiegano il segreto dell'azione dell'educare. Il fine a cui quest'azione s'ispira ha indubbiamente un'importanza enorme nella vita dell'individuo e sociale; e per esso l'educazione acquista un *valore morale*; ma il valore d'un'opera non è l'opera stessa, e la definizione di questa deve pertanto essere indipendente.

Il fatto educativo è un fatto sociale, e quindi comprende necessariamente, nel rispetto storico e immanente, una finalità etica; ma segnalando e illustrando questa finalità, si segnala ed illustra il fatto sociale ed etico dell'educare; non si esprime la prima essenza dell'educazione considerata per sè stessa, ch'è un fatto anzitutto *naturale*, ed ha carattere universale, emergendo da tutte quelle « matrici » che sopra accennammo. Educa non soltanto una determinata idealità morale, ma tutto ciò che influisce sull'individuo e sulle sue attitudini, convertendole in abilità. Non educa solo l'uomo, ma tutta l'esperienza, in ogni suo aspetto e momento, umana ed extra-umana.

Si è soliti di definire l'educazione restringendola in quell'azione che si esercita sull'individuo nel periodo del suo sviluppo, quando egli accoglie dall'attività altrui, metodica e intenzionale, l'avviamento allo sviluppo dell'attività propria. Ma così si considera soltanto quel ramo di educazione che può dirsi *artificiale*, come se questa specie educativa non dovesse trovarsi in un rapporto di con-

tinuità (entro certi limiti, e in modo ideale) con la educazione che si suole chiamare *naturale* (1); e come se lo sviluppo dell'attività personale dipendesse unicamente dalla metodica educativa. Si viola poi, con questa restrizione, una delle norme fondamentali della definizione, che prescrive doversi in essa comprendere tutto il definiendo. Si può anche chiedere se ciò che costituisce il dato essenziale dell'opera educativa sia il periodo detto dello sviluppo, o se l'epoca in cui questo avviene non sia, dopo tutto, indifferente, intendendosi per *sviluppo* (benchè impropriamente) (2) ogni acquisto di abilità nuove. Poichè, se non v'è dubbio che questa interpretazione più larga è anche più propria, si comprenderà come sia inevitabile che il concetto dell'educazione si estenda quanto il così detto sviluppo, ossia quanto si estende, nello spa-

---

(1) Cfr. *Corso sistematico di Pedagogia generale* — Nota 5, pag. 251-3.

(2) Con l'educazione, o meglio, con l'esercizio (che rende l'individuo capace di educare sè stesso — fine reale d'ogni educazione esteriore —) si acquistano abilità nuove. In un certo senso queste emergono dallo sviluppo di energie potenziali, di attitudini originarie; ma il *dato* dell'abilità è originale, come il *dato* d'una cognizione qualsiasi. L'abilità nel leggere o nello scrivere è un acquisto nuovo, e impropriamente si direbbe che essa è lo *sviluppo* delle attitudini dell'individuo. E lo stesso dicasi di quella somma di cognizioni concrete di cui l'individuo arricchisce con la cultura, poniamo, scientifica, la propria mente. È *proprio* il dire che la cultura scientifica è *lo sviluppo dell'intelligenza* dell'individuo?

zio e nel tempo, effettivamente, l'acquisto delle abilità.

L'attività personale si va rendendo, mano mano che l'educazione progredisce, meno eteronoma. Ora nel significato che si dà più comunemente alla parola *educazione*, si presuppone in qualche grado questa eteronomia. L'opera educativa cesserebbe allorquando l'individuo si fosse reso capace di esplicare da sè la propria attività personale. Ma l'attività individuale non diventa mai del tutto autonoma, poichè l'esperienza esteriore continuamente si rinnova, e sempre contribuisce a integrazioni e ad acquisti nuovi, promuove la riflessione dell'individuo, e ne trasforma e dirige le attività (onde non a torto si disse che l'educazione dell'uomo non ha termine se non con la sua vita). D'altra parte una certa autonomia, o spontaneità, è pur necessaria nel soggetto in ogni momento del processo della sua educazione, perchè questa sia veramente fruttifera. Il grado poi dell'autonomia non può assumersi come dato differenziale, così che ad un certo momento di essa possa considerarsi come cessata l'azione educativa. Si estenderà dunque il concetto dell'educazione quanto quello del vivere? In un certo senso sì, poichè sempre la vita è una scuola. Senonchè comprendendosi nella *vita* anche i movimenti automatici, e le modificazioni successive da cui l'individualità emerge in ogni momento del suo esistere, essa non s'identifica con l'educazione se non in quanto comprende movimenti e modificazioni che accrescono nell'individuo le atti-

tudini all'adattamento (abilità), e che presentano pertanto la continuità caratteristica dell'esperienza propriamente detta.

3. Il concetto sperimentale di abilità non informa soltanto il concetto empirico di *educazione*, ma è norma al concetto ideale: esso è, in altri termini, lo strumento ideologico della *reintegrazione* educativa. Vogliamo dire che non basta ai fini della pedagogia e pratici, il giudicare l'opera dell'educazione come formativa di abilità; ma è necessario che a questa si miri veramente, usufruendo di quegli elementi e mezzi onde l'abilità si forma, e che la realtà (psico-fisica) ci presenta.

Nel concetto di abilità è la prima sorgente dell'efficacia educativa; ivi è il segreto di quella che diciamo l'*anima della scuola*, che si deve risuscitare contro il *torpore* e il *mestiere* che agghiaccia e avvilisce le nostre scuole; è la negazione di quel *materialismo scolastico* contro il quale ho più volte, (1), energicamente protestato, e che affralisce ed irrita lo spirito dei nostri giovani. Il grande pregio infine dell'opera sopra citata del nostro Ardigò è nell'orientamento schiettamente positivo e sinceramente ideale che la informa, per il principio dell'*abilità* su cui s'impernia, onde è dovere dell'educatore di ottenere che le cose che egli insegna diventino « la stessa abitudine e costituzione mentale dell'alunno », e che le idee da lui comu-

---

(1) Nella *Riv.* cit. Maggio-giugno 1907; pag. 446-7; ottobre-dicembre, 1907, pag. 724-738 e N. VII di questi scritti.

nicate riescano « altrettante abilità dell'educando » (pag. 148 e *passim*, dell'op. cit.).

Non esiste specie alcuna educativa per la quale si possa prescindere dal detto principio. Esso è sovrano nell'educazione intellettuale. *Bisogna* — scrive l'Ardigò — *fare in modo che la nozione diventi una disposizione quasi istintiva della mente; e quindi non accontentarsi che l'alunno nella scuola reciti stentatamente una lezione; ma esigere che con franchezza, speditezza e facilità la sappia esporre, per avere pronta la nozione ad ogni occorrenza* (pag. 149).

È sovrano, il detto principio, nell'educazione morale. Il solo esercizio del bene la renderà efficace, essendo essa ben lungi dal consistere nel puro apprendimento delle idealità morali. Ed è ovvio come sia sovrano infine, il detto principio, nell'educazione fisica, e in generale nel comunicare le abilità *tecniche*. Esso domina (o dovrebbe dominare) tutto il campo dell'istruzione e dell'educazione (1):

---

(1) Usiamo distintamente i due termini pur non aderendo alla loro distinzione assoluta, e neppure *integralmente* al concetto herbartiano di *istruzione educativa* (Cfr. *Corso* cit. pagine 179-182). Intendiamo col termine *istruzione* l'opera onde si coltiva più direttamente l'intelligenza e si forma il sapere; e col termine *educazione* l'opera che più esplicitamente si esercita sul sentimento e sulla volontà. Ma osserviamo che il termine educazione può comprendere anche il concetto di istruzione, in quanto esiste profonda unità fra le tre specie nominate di attività psichica, e l'azione sul sentimento e sulla volontà si compie anche per opera della intelligenza, e della sua cultura.

e tanto è l'utile reale che per mezzo dell'opera educativa si ottiene, quanto le idee imparate sono divenute capaci di promuoverne altre, di costituirsi in nuovi rapporti, e di tradursi nell'atto concreto del pensiero, del sentimento, e della volontà: quanta è la *volontà* morale, in relazione all'idea del bene e del dovere.

Sulla necessità che le cognizioni diventino azione, e che la condotta corrisponda alle convinzioni ideali, crediamo qui non necessario l'insistere. Essa è una norma fondamentale dell'Etica e della Pedagogia, di cui già altrove e più volte trattammo. Ma allo scopo di meglio precisare la funzione che nella pratica educativa e nella Pedagogia speculativa spetta al principio dell'abilità, gioverà vedere ancora più da vicino com'esso possa estendersi veramente al dominio del conoscere, ossia al còmpito dell'istruzione. Scegliamo a questo fine come guida, nella nostra dimostrazione critica, un capitolo dell'opera « *Die elemente der Erziehungs — und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart* » di P. Barth (1).

Ciò che distingue, scrive il Barth, il sapere (*Wissen*) dall'abilità (*Fertigkeit*) risulta dal confronto delle rispettive funzioni. Il sapere consiste nelle sole rappresentazioni: tale è la matematica, la geo-

(1) Leipzig, A. Barth; 1906. È il cap. V della Parte II, pag. 238 e segg. L'opera è ora uscita, in splendida edizione, per i tipi Bocca, tradotta assai opportunamente e magistralmente da Francesco e Sophia Orestano. Cfr. anche del *Corso* cit. la nota I, pag. 247.

grafia, la scienza naturale, la storia. Le abilità per contro consistono nella connessione dei movimenti o delle rappresentazioni, o nella combinazione delle due serie (de' movimenti e delle rappresentazioni), e oltre a ciò nell'essere queste connessioni disposte a un pronto uso. La contrapposizione poi dell'abilità al sapere si manifesta chiarissima nel rispetto delle abilità fisiche, e in particolar modo nella ginnastica e nelle abilità manuali, poichè qui, se è facile acquistare le rappresentazioni (dei movimenti necessari), ben più difficile riesce metterle in atto. Se si considerino inoltre le abilità nello scrivere, nel disegnare, nel canto, nel parlare una lingua, nel calcolo, si vedrà quanto differisca il puro sapere dalla pronta coordinazione dei movimenti o degli atti in cui le rispettive abilità consistono. Altro è saper leggere una lingua: altro è parlarla, richiedendosi a questo secondo fine una connessione di rappresentazioni a cui deve corrispondere un pronto movimento ne' muscoli vocali. Altro è conoscere le regole dell'aritmetica; altro la prontezza nel calcolo. Questa prontezza onde i movimenti succedono al legame delle necessarie rappresentazioni, è essenziale all'abilità; ed è poi tanto importante quanto importa ad es. che si parli con spontaneità famigliare anzichè lentamente e con molte pause. Si dànno infatti di questi gradi nell'abilità, mentre non si dànno, in senso psicologico, gradi del sapere.

A ciò si aggiunga che l'abilità è più subbiettiva che non il puro sapere. Questo è più obbiettivo;

e il suo essere facile o difficile dipende in parte dalla specie delle connessioni degli oggetti, mentre la difficoltà o la facilità nell'abilità dipende dal grado dell'esercitazione del soggetto. La coordinazione delle rappresentazioni del sapere dipende più dalla materia, ed è quindi obbiettiva; mentre la coordinazione dei movimenti ci si presenta come subbiettiva, spontanea. Un esercizio ginnastico non ha alcun oggetto nel mondo esterno di cui sia l'immagine. E una volta acquistati, i movimenti rimangono più fissi che non le rappresentazioni, che nella *paralisi progressiva* sono infatti prime a svanire, mentre sussistono fino all'ultimo i movimenti automatici risultanti dall'esercizio.

Infine la differenza tra il sapere e l'abilità risulta dal diverso metodo che devesi seguire nella rispettiva formazione, poichè è norma che nell'istruire si proceda dal complesso al semplice (Ziller), mentre non è possibile nella pura abilità (ad es. nella ginnastica e nella scrittura) se non il processo inverso, dal semplice al complesso. —

Alle osservazioni del Barth noi altre ne contrapponiamo, le quali, se lasciano sussistere come incontrastabile una differenza tra il sapere e l'abilità, dimostrano tuttavia che questa differenza non è tale che non debba anche il sapere scorgersi e intendersi, ne' suoi modi di acquisto e di effettiva determinazione, e ne' suoi processi (onde nel sapere comprendiamo il comprendere e l'imparare), sotto la luce del principio dell'abilità.

Le differenze rilevate possono intanto riassumersi così: 1° Il sapere è rappresentare; l'abilità è mo-

vimento, e prontezza di applicazione delle rappresentazioni all'atto concreto; 2° Il sapere nasce da' rapporti obbiettivi, sui quali si modella, risentendone le complicazioni; l'abilità nasce dal soggetto, per la spontaneità di cui questo è capace (1); 3° Il sapere si costruisce movendo dal complesso, e procedendo agli elementi onde questo risulta: mentre è inverso il processo formativo delle abilità.

Ma noi chiediamo: il sapere è puro rappresentare o non suppone un lavoro mentale, un *Denken*, che è essenzialmente *applicazione?* E' possibile intendere, comprendere un oggetto qualsiasi, senza integrare il dato sensibile o ideale a cui esso corrisponde con altri dati mentali preesistenti che ad esso si applichino, o con esso si *fondano?* E' possibile un sapere inerte, che cioè non contenga elementi logici i quali siano alla loro volta dinamicamente operativi di nuove associazioni o riferimenti

---

(1) F. Schleiermacher dopo aver distinto la spontaneità dei movimenti (prendendo a tipo i movimenti muscolari) dalla recettività propria del senso, benchè osservasse che la contrapposizione non è assoluta, la considerò come base d'una distinzione delle abilità; e il dominio dell'abilità egli dunque estese quanto è esteso quello che i due suddetti modi della vita dello spirito rappresentano. Distinse pertanto le *Fertigkeiten der Receptivität*, dalle *Fertigkeiten der Spontaneität*. Ma poichè la recettività non esclude la spontaneità, ne risulta che è una vera e propria abilità anche il sentire, l'*apprendere*, il *sapere;* e infatti per lo S. l'istruzione deve dare all'allievo le abilità necessarie alla vita, di pensiero (Gesinnung) e pratiche. (*Erziehungslehre*; ed. Platz; 1871; pag. 171 e segg.).

o sintesi mentali? Può dirsi vera matematica, vera geografia, vera storia un puro cumulo di rappresentazioni matematiche, geografiche, storiche? E' matematico chi trova spontaneamente nuove applicazioni, e nel calcolo procede con famigliarità tecnica; ma il sapere matematico è per sè rappresentazione cieca e morta, o luminosa e viva, e perciò feconda di verità matematiche? Si può conoscere teoricamente una lingua senza saperla parlare; ma questa conoscenza teorica non è una vera sistemazione logica, morfologica e sintattica, di dati che devono dunque potersi connettere, in ordine ad applicazioni schematiche, prontamente e sicuramente? Perchè, se non v'è dubbio che tale è il *vero sapere*, noi dobbiamo definirlo come una *capacità di applicazione*, come un'abilità dunque, alla stessa maniera che la prontezza nel calcolo, la sicurezza nel disegnare, la famigliarità con cui una lingua si parla e via dicendo. L'essenza infatti dell'abilità è appunto in ogni caso nel fatto della pronta *applicazione*. Nulla importa che il termine dell'applicazione sia interno (o mentale) od esterno (in un movimento); poichè l'atto dell'applicazione sussiste egualmente, e richiede un'analoga disposizione del soggetto, e un senso, a così dire, pratico con cui si domini la materia che il soggetto si appropria, e si dirigano su essa le proprie energie a un fine determinato.

E come non influisce contrariamente alla nostra tesi il termine dell' applicazione, così non può influire il grado di prontezza e celerità

o sicurezza, con cui l'applicazione si compie. Questo grado rappresenta soltanto la maggiore o minore abilità e non può alterare il principio. Del resto una graduazione esiste in ogni ordine d'attività che tenda a particolari fini, e il sapere, come tale, sopporta questa gradazione al modo stesso che una qualsiasi abilità tecnica. Vi sono modi diversi di sapere, pure relativamente a un medesimo oggetto; ed essi sono anche graduali, in quanto corrispondono al perfezionarsi delle attitudini mentali correlative, e al progressivo integrarsi e sistemarsi delle cognizioni. Basti riflettere alla gradazione delle scuole (elementare, media, e superiore) in rapporto alla gradazione corrispettiva d'un medesimo insegnamento, per es. dell'aritmetica o della storia.

Ciò è sufficiente a dimostrare come il sapere sia in sè e per sè un'abilità della mente. Poco importano dunque le osservazioni successive del Barth, circa la subbiettività propria dell'abilità in confronto coll'obbiettività del sapere, e circa il processo metodologico onde il sapere e l'abilità risultano. È subbiettivo, in ultima analisi, lo stesso sapere, se richiede una spontanea attività di applicazione e di coordinazione, e un'arte particolare (suscettibile di molteplici gradi, fino a quello ch'è segnato dal genio), onde la materia che l'esperienza offre sia dominata e trasformata. Infine non può dirsi propriamente *complesso*, nel procedimento dell'apprendere, il punto da cui questo muove, perchè se il procedimento stesso consiste, in realtà, in successive integrazioni, psicologicamente quell'oggetto è,

a così esprimerci, più *semplice* in quel primo momento che non nei successivi. In ultima analisi, i due processi della formazione del sapere e dell'abilità s'identificano in quanto si svolgono per successive applicazioni, e per il riferimento dei nuovi distinti all'indistinto originario (Ardigò); per il riassumersi, il *reintegrarsi* dei dati o acquisti precedenti nei successivi.

4. Qualunque sia pertanto il campo nel quale l'opera educativa si svolge, deve sempre, per riuscire efficace, ispirarsi al concetto di abilità, senza il quale nè il fatto dell'educazione è intellegibile, nè può riuscirne adeguata l'idea. La concezione ideale dell'educazione non potrà non informarsi al fatto; nell'idea dell'educazione dovrà riflettersi il processo naturale di essa, ch'è formativo d'abilità. Nè tale orientamento teoretico ha importanza soltanto perchè esprime scientificamente l'essenza dell'educazione, ma anche in quanto esso accenna necessariamente alla natura del metodo educativo, il quale, in quanto si miri a formare abilità, consiste inevitabilmente nell'*esercizio*. Non c'è infatti campo di esplicazione pedagogica in cui il metodo non debba essere esercitativo; e poichè l'educazione mentale mira a formare le abilità della mente, pure in essa è legge provvida d'azione efficace il metodo indicato.

A illustrare questo principio — su cui si impernia l'opera dell'Ardigò, e sul quale io pure ho tante volte insistito — giova considerare come gli effetti dell'esercizio mentale si pareggino, sotto un certo rispetto, a quelli dell'esercizio fisico.

Gli effetti dell'esercizio fisico già dichiarati dall'Ardigò (Op. cit. pag. 173 e segg.) possono essere cosí riassunti brevemente: 1° l'esercizio ingrandisce l'organo; 2° elimina dall'organo gli impacci dannosi; 3° rende l'organo più pronto ed energico; 4° produce connessioni e consensi nuovi fra gli organi; 5° rende l'organo automatico; 6° crea l'organo, ossia lo sviluppa adattandolo; 7° forma la volontà.

In maniera analoga agisce l'esercizio mentale. Questo infatti allarga e rinvigorisce il dominio dello spirito, avendo effetti mentali e morali contrari a quelli propri dell'inerzia. Elimina gli errori, i pregiudizi, le vedute passionali soggettive, le *anticipazioni* mentali che Bacone chiamò *idoli* (*specus*, *fori*, *tribus*, *theatri*); e rassettando il pensiero nelle sue basi concrete, e ne' suoi veraci rapporti, rende allo spirito l'equilibrio e la vita. Lo esercizio dà allo spirito prontezza ed energia, contribuendo in grandissima parte come alla sicurezza e consistenza logica e all'intelligenza pratica, così anche a prodotti geniali. Nè può dirsi indipendente dall'esercizio ogni sicuro orientamento ideale, nell'ordine speculativo e pratico, e infine lo stesso fervore proprio d'ogni apostolato. L'esercizio mentale crea nuovi consensi logici, sistemando la mente in principî solidi e fecondi, e distruggendo connessioni erronee: già lo stesso imparare presuppone molto spesso che si dissocino elementi male o falsamente fra loro associati. Rende automatica l'attività della mente, poichè

pur questa contrae, per l'esercizio, veri e propri abiti che, abbreviando e semplificando il lavoro mentale, rendono possibile l'impiego ulteriore delle energie mentali disponibili. L'esercizio infine della mente crea organi nuovi di pensiero, strumenti nuovi d'indagine; anzi ogni reale progresso nel sapere, ogni solido prodotto della civiltà, si ottiene per le creazioni di cui è fertile l'esercizio dell'osservare e del meditare.

Questa corrispondenza degli effetti dell'esercizio mentale a quelli dell'esercizio fisico è formale, ma in essa può scorgersi, oltrepassando la pura forma, la rivelazione di quell'unità fondamentale psicofisica (1) che suggerisce pure per sè la identificazione del sapere con l'abilità. L'esercizio, qualunque ne sia la natura o l'obbietto, mette in azione la sostanza nervosa la quale è dall'esercizio così modificata, da rendersi progressivamente capace di nuovi lavori ed acquisti. Ed esso poi ha sempre i caratteri dell'azione selettiva, che va consolidando gli acquisti fatti, e accrescendo le attitudini che il sistema nervoso e, più largamente, la individualità va guadagnando.

Si potrebbe anzi dedurre dal principio dell'*unità psico-fisica*, a *priori*, quale conseguenza logica la conformità degli effetti delle due specie, fisica e mentale, dell'esercizio, convenendosi quindi anche nell'unità dei due concetti empirico e ideale dell'educazione. Ma senza insistere su ciò, riguar-

(1) Cfr. il *Corso* cit., pag. 16 e *passim*.

deremo piuttosto, con un rapido cenno, il problema dell'abilità in relazione a quella educazione che si dice *formale*.

Lasciando a parte la discussione che questo problema ha suscitata, specialmente in rapporto all'educazione classica, ci domandiamo: Le abilità del pensiero, come sono quelle dell'immaginare, del ragionare, dell'osservare, del sistemare e via dicendo, possono essere educate per sè come forme capaci di un qualsiasi contenuto, ossia come spontaneità suscettibile per sè indifferentemente di vari termini d'applicazione? Le scienze dello spirito o morali abilitano all'osservazione interiore; le scienze naturali all'osservazione esterna. La capacità dunque dell'osservazione interiore ed esterna è promossa per gli studi suddetti così che, invigorendosi, possa poi svolgersi anche all'infuori dei loro termini speciali, in un campo qualsiasi dell'attività dello spirito? La matematica ad es., che si vale del ragionamento deduttivo ed è scienza per sè sistematica, varrà per chi in essa si eserciti a dare l'abilità, a così dire, generica, formale, del ragionare?

Osserviamo che l'esercizio addestra sempre ad abilità concrete, e mette in opera l'attività determinatamente, con stimoli e termini d'azione concreti: esso non eccita facoltà vuote. Ora è certo che per l'esercizio si formano le abilità dell'osservare, del ragionare, del sistemare, ma si formano in armonia alla natura specifica dei dati dell'osservazione (interna ed esterna), della specie del ragionare (induttiva, deduttiva, analogica), e ai criteri (*a priori* o

a posteriori) del sistemare. Non si può escludere invero che fra i termini affini dell'applicazione mentale abbia luogo, nella formazione delle abilità rispettive, un mutuo sussidio; e che per es. gli studi storici, filologici, filosofici, coltivando singolarmente abilità fra loro conformi, giovino reciprocamente alla formazione implicita dell'abilità affine. Ad es. si può ritenere che l'abilità storica facilmente riesca a divenire anche abilità filologica e filosofica, e a questa contribuisca. Ma ciascuna abilità ha, per così dire, un *tono psichico* suo proprio, e risponde ad attitudini distinte, a processi non identici; onde infine a voler ottenere che l'abilità si moltiplichi veramente, acquistando precisione e sicurezza, è necessario specificarla con adeguato e vario esercizio concreto. Allargando così i confini dell'attività mentale, si allargheranno anche gli orizzonti del pensiero; e si accrescerà anche la plasticità nella mente, prevenendo in pari tempo, con la *moltilateralità dell'interesse* (Herbart), destata, quell'intransigenza e caparbietà mentale che suol nascere da un'educazione unilaterale ed esclusivistica.

5. Un concetto adunque ideale dell'educazione che escludesse la formazione dell'abilità come primo fine di essa, e tuttavia si assumesse come direttivo del processo dell'educazione, sarebbe tanto assurdo nel rispetto dell'attività del conoscere, del sapere, dell'apprendere, quanto sarebbe assurdo in quello dalle attività pratiche. Il pensiero è un'abilità per sè; e non è pertanto possibile educare il pensiero senza promuovere le abilità percettive e logiche,

senza provocare quella spontaneità di lavoro mentale per cui il pensiero si pone come coscienza, e come prodotto dell'io. Un pensiero passivo equivarrebbe a un'azione passiva; cioè sarebbe nient'altro che riproduzione meccanica, venendo meno così in esso la sua nota caratteristica più alta, la nota personale; e si risolverebbe in una successione d'immagini inette a raccogliersi in sintesi, e prive d'ogni contenuto riflesso.

La spontaneità (che lo Schleiermacher designava come caratteristica dell'abilità) è nel pensiero percettivo, per l'attività naturale degli organi eccitati da stimoli esteriori; e l'adattamento a questi rivela pur con movimenti appropriati, come sia in ultimo un'arte lo stesso percepire, epperò, a maggior ragione, l'osservare. — Ma essa è anche — come movimento originario dell'io — intrinseca al rappresentare (in quanto implica una disciplina mentale), e alle varie operazioni mentali (come l'associazione, l'astrazione, il giudizio, il raziocinio) che si compiono usufruendo del materiale rappresentativo. Se è talora automatico il lavoro mentale, e se anzi l'automatismo si può estendere pressochè a tutta l'attività dello spirito (in quanto questa è capace di abitudini, e si svolge anche senza l'immediato concorso della coscienza e della volontà) questo automatismo tuttavia è l'effetto dell'esercizio; e quindi è esso stesso prova reale di una vera e propria abilità acquisita, (al modo stesso che l'automatismo esteriore il quale non essendo strettamente inerente alla vita sia derivato dall'esercizio).

Gli stessi termini con i quali indichiamo le forme dell'attività del pensiero, sono i termini usati a esprimere modi d'azione: diciamo infatti *automatica* o *volontaria* per es. l'attenzione, e la memoria. E nell'impiego della volontà è infatti un potente sussidio tanto dell'attività interiore quanto dell'attività che dicesi pratica o esteriore. Essa opera con la virtù selettiva che informa, poniamo, l'atto volontario del ricordare, l'attenzione, l'immaginazione, il ragionamento stesso; ed è necessaria nella vita sia interiore od esterna. E' teleologica l'attività mentale, al modo stesso che l'attività volitiva pratica: sempre essa è produttiva, per la coordinazione di mezzi adeguati al conseguimento d'un fine. Se questo fosse puramente implicito, agirebbe tuttavia nel sostrato psichico con intimi impulsi direttivi, come se fosse esplicito. Infine l'attività del pensiero è esplicazione di energia, la quale non può concepirsi all'infuori della categoria dell'azione e quindi dell'abilità. E del suo carattere di abilità è infine documento lo stesso fatto del linguaggio, come forma spontanea che il pensiero assume, anche allora che non è espressa in parole sensibili.

Il pensiero è dunque azione; e in esso l'individuo pone sè medesimo col suo valore d'individuo cosciente. Pertanto non proporsi, in quanto si voglia educare, la formazione delle abilità del pensiero, equivarrebbe a trattare questo come *cosa* e l'Io personale come un *automa*, violando nell'uomo il suo primo naturale diritto.

La scuola poi che a' criteri volgari del puro ripe-

tere meccanico s'informasse, avendo a idolo la quantità; la scuola che non fosse esercitativa, profondamente spirituale, liberale; che non presupponesse, insomma, il pensiero come attività spontanea della persona, non sarebbe una missione umana e civile, ma un controsenso e una tortura.

INDICE

I.

La nuova educazione.

II.

La scuola non educa!

III.

I criterî pedagogici e l'avvenire della filosofia liceale.

IV.

Il Positivismo pedagogico

V.

Miseria e incongruenze della Pedagogia nazionale.

VI.

VII.

Contro il materialismo scolastico.

VIII.

Nell' orizzonte dell' " interesse „.

I. — L'« interesse ideale ».

II. — L' " interesse religioso „ nell'insegnamento.

IX.

X.

Il concetto empirico e ideale di " educazione „.